

## **A APRENDIZAGEM DA ESCRITA NO ENSINO DAS LÍNGUAS**

**Graça Maria Faustino Conde Carvalheiro**

**Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do Português  
e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no  
Ensino Secundário – Português / Francês**

**Setembro, 2012**

---

Relatório de estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português e das e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – Português / Francês. Relatório realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e da Professora Danielle Place, Professora Auxiliar do Departamento de Estudos Franceses da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais e aos meus irmãos pelo carinho, pela estabilidade e pelas palavras de alento nos momentos de maior desânimo. Agradeço também ao João que sempre esteve ao meu lado, me apoiou e sempre acreditou em mim; aos meus dois filhos agradeço o amor e o afecto que me deram ao longo deste caminho, a paciência e a compreensão, muitas vezes marcada pela minha ausência.

Num contexto mais profissional, agradeço à Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva pela afectividade, pela dedicação, pelo rigor, pelas palavras encorajadoras e, principalmente, por me fazer sentir que ser professor é um percurso que vale a pena; agradeço também à Professora Doutora Danielle Place pela disponibilidade, por todas as sugestões e pela presença constante em todas as etapas do relatório.

Agradeço ainda aos meus orientadores na Escola Ibn Mucana, a professora Isabel Aleixo e o professor Luís Pedro, pela confiança, pelo diálogo, pelas palavras encorajadoras e pelo bom ambiente que me fazia esquecer algumas dificuldades.

Finalmente, agradeço a todos os amigos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que não desistisse, me incentivaram com palavras de confiança e me deram força para lutar pelo meu sonho.

.

## **RESUMO**

## **ABSTRACT**

### **A APRENDIZAGEM DA ESCRITA NO ENSINO DAS LÍNGUAS**

### **WRITING LEARNING IN LANGUAGES TEACHING**

**GRAÇA MARIA FAUSTINO CONDE CARVALHEIRO**

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem - escrita - ensino – línguas

KEYWORDS: learning – writing – teaching - languages

O presente relatório incide sobre a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Escola Secundária Ibn Mucana, ao longo do ano lectivo 2011/2012. Apresenta uma componente descritiva e respectiva reflexão crítica que se centram na observação de aulas e na prática lectiva referente ao 9ºano e 10ºano em Português e ao 8º ano em Francês. O tema abordado - Aprendizagem da Escrita no Ensino das Línguas - foi o ponto de partida para a descrição e a reflexão aqui apresentadas.

This report covers my Supervised Teaching Practise (STP) at Escola Secundária Ibn Mucana in the school year 2011/2012. It presents the description of my activity as a trainee teacher as well as the reflections upon it. Classroom observation and practice refers 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> grades in Portuguese and 8<sup>th</sup> in French. The main issue discussed – writing learning in languages teaching – serves as a starting point for that report and reflection presented.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL</b>	<b>3</b>
1. História	3
2. Espaço Físico	5
3. Comunidade Educativa	5
<b>CAPÍTULO II - PARA UMA PEDAGOGIA DA ESCRITA: ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>6</b>
1. Importância da escrita	6
2. Diferentes modalidades	8
3. Estratégias para a escrita	10
3.1. Pedagogia do erro	11
3.2. Escrita criativa	12
4. Produção Escrita na Língua Estrangeira	15
<b>CAPÍTULO III - ESTÁGIO EM PORTUGUÊS</b>	<b>18</b>
1. Caracterização da turma 9ºB	18
2. Caracterização da turma 10ºB	18
3. Prática pedagógica na Turma 9ºB	19
3.1. Observação de aulas	19
3.2. Método de trabalho	20
3.3. Materiais	21
3.4. Da compreensão à Produção escrita	22
3.4.1. <i>Os Lusíadas</i> : Compreensão escrita	22
3.4.2. <i>Os Lusíadas</i> : Produção escrita	24
3.4.3. Textos poéticos: Em busca da autonomia	26

3.4.4. Outras actividades: O prazer da escrita .....	28
3.5. Avaliação e análise de resultados.....	33
4. Prática pedagógica na Turma 10ºB .....	34
4.1. Observação de aulas .....	34
4.2. Método de trabalho .....	35
4.3. Materiais .....	36
4.4. Da Compreensão à Produção Escrita.....	37
4.5. Avaliação e análise de resultados.....	39
<b>CAPÍTULO IV - ESTÁGIO EM FRANCÊS.....</b>	<b>41</b>
1. Caracterização da Turma .....	41
2. Observação de aulas .....	42
3. Prática pedagógica na Turma 8ºB .....	43
3.1. Do quadro de Referência à Realidade Lectiva.....	43
3.2. Materiais .....	45
3.3. Experiências de leccionação na Unidade “Les aliments” .....	46
3.3.1. A Alimentação: Relação entre leitura e escrita .....	47
3.3.2. Efemérides: Ponte entre o exterior e a sala de aula.....	51
3.3.3. Leccionação na Unidade “Moda” .....	53
3.4. Avaliação .....	55
3.5. Avaliação e análise de resultados .....	56

<b>CAPÍTULO V – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA .....</b>	<b>59</b>
1. Reuniões .....	59
2. Actividades .....	59
<b>CAPÍTULO VI - ANÁLISE E REFLEXÃO CRÍTICA DA PES .....</b>	<b>60</b>
<b>CAPÍTULO VII - CONCLUSÕES .....</b>	<b>62</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>63</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>69</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>i</b>
<b>ANEXO 2.....</b>	<b>ii</b>
<b>ANEXO 3.....</b>	<b>iii</b>
<b>ANEXO 4.....</b>	<b>v</b>
<b>ANEXO 5.....</b>	<b>vi</b>
<b>ANEXO 6.....</b>	<b>viii</b>
<b>ANEXO 7.....</b>	<b>ix</b>
<b>ANEXO 8.....</b>	<b>x</b>
<b>ANEXO 9.....</b>	<b>xi</b>
<b>ANEXO 10.....</b>	<b>xii</b>
<b>ANEXO 11.....</b>	<b>xiv</b>
<b>ANEXO 12.....</b>	<b>xv</b>
<b>ANEXO 13.....</b>	<b>xvii</b>
<b>ANEXO 14.....</b>	<b>xix</b>
<b>ANEXO 15.....</b>	<b>xx</b>
<b>ANEXO 16.....</b>	<b>xxi</b>
<b>ANEXO 17.....</b>	<b>xxiii</b>

**ANEXO 18.....xxiv**

**ANEXO 19.....xxv**

**ANEXO 20.....xxvi**

**ANEXO 21.....xxvii**

**ANEXO 22.....xxviii**

**ANEXO 23.....xxix**

**ANEXO 24.....xxx**

**ANEXO 25.....xxxi**

**ANEXO 26.....xxxiii**

**ANEXO 27.....xxxiv**

**ANEXO 28.....xxxv**

**ANEXO 29.....xxxvi**

**ANEXO 30.....xxxvii**



## INTRODUÇÃO

A Prática de Ensino Supervisionada, designada ao longo do presente relatório por PES, integra-se no Mestrado em Ensino de Línguas Estrangeiras, Português e Francês, no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Apresentando-se como um processo que permite a ligação entre a teoria e a prática, a PES surge como um pilar importante no desenvolvimento de competências na formação de professores, integrando-se numa dinâmica de partilha, de aprendizagem e de reflexão.

Neste sentido, o presente relatório tem como objectivo principal apresentar, de um ponto de vista crítico, o meu percurso de aprendizagem, enquanto professora estagiária, na Escola Secundária Ibn Mucana, onde procurei desenvolver o tema “A Aprendizagem da Escrita no Ensino das Línguas”.

A escolha deste tema prende-se com a minha experiência, enquanto professora de Português, ao constatar a dificuldade que os alunos têm em escrever, assumindo que não escrevem porque “não sabem escrever” e porque “não têm jeito” para desempenhar tarefa tão árdua. Associada erroneamente, mas frequentemente ainda, a um “dom” que o aluno desenvolve após uma aprendizagem do código linguístico, parte-se do princípio que quem sabe ler sabe escrever, a escrita tem tendência a passar para segundo plano, ultrapassada por uma geração em que se impõem as novas tecnologias.

Pilares da literacia, a compreensão escrita e a produção escrita são duas competências que, a meu ver, devem ser trabalhadas numa perspectiva de complementaridade, uma vez que ambas são indissociáveis. Assim, ao ler, o sujeito interioriza a língua e os conteúdos a ela inerentes, ou seja, o sujeito adquire *input* linguístico e sociocultural.

Foi a pensar na necessidade urgente em formar alunos capazes de ler e de escrever, num mundo cada vez mais marcado por alterações socioculturais onde se movem seres humanos “formatados” para não se questionarem, não pensarem e aceitarem tudo sem reflexão, que me propus o desafio de desenvolver a aprendizagem da escrita no ensino das línguas, integrando-a, inevitavelmente, na aprendizagem de competências, partindo, sobretudo, da compreensão para a produção escrita.

O desafio de um professor de línguas é promover a mudança para combater a ineficácia do desempenho dos alunos preparando-os para a vida, e prepará-los para a vida é ensiná-los a

compreender, a comunicar e, por conseguinte, ensiná-los a ler e a escrever e a acreditar que são capazes. É urgente ensinar aos alunos que se aprende a escrever pensando, que se aprende a escrever conhecendo bem o funcionamento da língua e que é através da escrita que nos tornamos seres capazes de nos compreendermos a nós próprios e aos outros.

Consciente desta realidade, procurei integrar a teoria com a prática, no sentido de desenvolver um trabalho eficiente e reflexivo, centrado na análise crítica do meu desempenho que, como realça Gomes (2002), é orientadora do pensamento e da acção do professor, que vai superando dificuldades e adquirindo competências nas suas funções.

Devo referir que o facto de ter leccionado em duas escolas em paralelo, uma no âmbito da PES e outra numa Escola Profissional (a duas turmas de 11º ano e a duas turmas de 12º ano), como contratada, proporcionou-me uma experiência útil, pois permitiu-me contactar com a realidade e detectar lacunas que me despertaram o interesse de aprofundar, mas, ao mesmo tempo, exigiu um esforço pessoal acrescido. Esta situação levou à reestruturação de horários e a uma organização pessoal bastante rigorosa, mas permitiu-me, em simultâneo, uma maior análise do meu desempenho e do meu papel enquanto professora.

Uma vez terminada a PES, começo por apresentar e caracterizar a Escola Secundária Ibn Mucana<sup>1</sup>, referindo a sua localização, o seu desenvolvimento histórico e a sua descrição física, humana e social.

Numa segunda parte, apresento e descrevo os fundamentos teóricos que sustentam o tema desenvolvido na minha prática pedagógica, para, de seguida, descrever o percurso percorrido numa dinâmica didáctica e pedagógica nas disciplinas de Português e de Francês, de acordo com a metodologia utilizada, as planificações, os materiais e as actividades desenvolvidas nas aulas.

O último capítulo apresenta uma análise e reflexão crítica da Prática de Ensino Supervisionada, tendo em conta a globalidade do trabalho desenvolvido, uma vez que, mais que um palco de aplicação de conhecimentos teóricos e mais que uma “necessidade profissional”, a PES obriga a questionar e a uma análise crítica de desempenho.

---

<sup>1</sup> Ao longo do presente relatório, será utilizada a sigla ESIM para referir esta escola.

## Capítulo I – Enquadramento Institucional

### 1. História

A Escola Secundária Ibn Mucana, cujo nome provém de um conceituado poeta árabe do século XI, situa-se na freguesia de Alcabideche no concelho de Cascais.

Esta escola, que tem como lema "Melhorar o desempenho e promover o sucesso", foi construída em Setembro de 1988, tendo em conta a sobrecarga do número de alunos nas escolas do Litoral do Concelho de Cascais, devido ao crescimento urbano que se fez sentir no interior do Concelho.

A construção da escola foi prevista, inicialmente, na Amoreira, nome com que aparece ainda nos documentos oficiais e pelo qual ficou conhecida durante algum tempo, mas por dificuldades na expropriação dos terrenos previstos para a sua localização, a Câmara Municipal de Cascais acabou por ceder terrenos em Alcabideche, onde foi definitivamente construída.

Inicialmente, a escola designou-se "Escola Secundária da Amoreira" e só a 15 de Outubro de 1991, se passou a designar "Escola Secundária Ibn Mucana", em homenagem ao poeta que nasceu nesta freguesia.

Em Julho de 1988, o quadro da escola era constituído por vinte e quatro professores efectivos para nove turmas do 7º ano unificado e duas do 9º ano unificado.

Os 180 alunos do 7º ano foram obrigatoriamente colocados nesta escola, devido à superlotação da Escola de S. João do Estoril onde, inicialmente, se tinham matriculado. O facto dos alunos residirem nas zonas de Estoril e S. João do Estoril, a cerca de 5 Km de Alcabideche, levou ao descontentamento dos encarregados de educação devido às dificuldades de transporte. Neste sentido, a Câmara Municipal de Cascais fez um protocolo com a Rodoviária Nacional para a criação de uma carreira escolar que transportasse os alunos de S. João do Estoril para Alcabideche.

Os alunos de 9º ano, cerca de quarenta, eram provenientes da Escola C+S de Alcabideche.

A Escola deu início à sua actividade lectiva no início de Novembro de 1988, em instalações provisórias, sem as condições necessárias para alojar onze turmas em condições propícias a um ensino eficaz. Esta situação trouxe graves prejuízos a todos os actores escolares, levando a uma redução curricular. Como consequência, não foram leccionadas as disciplinas de Educação Visual, Desenho, Educação Física, Trabalhos

Oficinais, Saúde e Arte e Design.

Em Abril de 1989, já no terceiro período, é que as actividades lectivas, a Comissão Instaladora e os serviços administrativos, se mudaram para as novas instalações, constituídas somente por dois pavilhões: o administrativo - Pav.A e o Pav.B onde decorreram as aulas. Até aí, a Comissão Instaladora e da Secretaria, continuaram na Escola C+S de Alcabideche, e as actividades lectivas na Escola Primária da Amoreira, distanciadas por cerca de 2,5 Km.

O facto da escola ter iniciado as suas actividades em instalações provisórias facilitou o acompanhamento da construção das instalações definitivas pela Comissão Instaladora, que negociou e sugeriu alterações ao nível do aproveitamento dos espaços, exigindo a construção dos telheiros exteriores de ligação entre os vários pavilhões.

As dificuldades e os problemas que toda a comunidade escolar teve de enfrentar, desenvolveu um espírito de coesão e de solidariedade que permitiu superar muitas desilusões e frustrações resultantes da situação anómala em que se funcionou durante todo esse ano lectivo.

Actualmente, a Escola Secundária Ibn Mucana é a sede do Agrupamento que integra as escolas: Jardim de infância Pai do Vento; Escola EB 1 do Estoril; Escola EB 1 do Monte Estoril; Escola EB 1 Amoreira 1; Escola EB 1 Amoreira 2; Escola EB 2 João de Deus e a Escola Secundária Ibn Mucana.

O Poeta Ibn Mucana, árabe de origem berbere, que nasceu, viveu e morreu em Alcabideche, entre os séculos X e XI é o Patrono do agrupamento. A sua obra poética constitui um relevante património histórico, da cultura local.

Os símbolos do agrupamento são a Bandeira e o Hino, utilizados nos actos oficiais e ainda o Logotipo, que identifica os impressos e normalizados em uso.

## **2. Espaço Físico**

A escola ocupa um espaço físico que abrange uma área total de 26 000 m<sup>2</sup>, onde se enquadram seis pavilhões ligados por um corredor aberto, pelo refeitório, pelo pavilhão Multiusos, campo de jogos, zonas verdes e espaços de recreio e de lazer.

No total existem vinte salas de aula normais, quatro laboratórios, espaços desportivos (campos de jogos exteriores e Pavilhão Gimnodesportivo de Alcabideche exterior) e gabinetes de trabalho.

A Biblioteca Educativa, também designada por CRE (Centro de Recursos Educativos) representa um instrumento importante da escola, permitindo aos alunos pesquisar informações em diversos suportes ou desenvolver actividades no âmbito cultural.

O CRE é um espaço que dispõe de diferentes espaços: atendimento, multimédia, ludoteca, hemeroteca e espaços de leitura silenciosa, trabalho de pares e trabalho de grupo.

Para além dos Serviços Administrativos, a escola tem em funcionamento serviços educativos especializados: Serviço da Acção Social Escolar, que permite apoiar alunos com necessidades socioeconómicas ou de integração; Serviço de Psicologia e Orientação Escolar para intervenção no processo de orientação escolar e profissional e no acompanhamento do processo escolar e formativo dos alunos; e o serviço de Apoio

Educativo de intervenção no processo escolar e profissional dos alunos.

## **3. Comunidade Educativa**

No ano lectivo de 2011/12, o corpo docente era constituído por 113 professores, distribuídos por nove departamentos curriculares e dezasseis áreas disciplinares. Vinte e cinco são titulares, oitenta e sete estão no Quadro de Escola, cinco são Q.Z.P. e vinte e um são contratados.

O corpo não docente reúne quarenta e um colaboradores que integram o corpo dos Serviços Administrativos (dez funcionários) e o Corpo dos Auxiliares de Acção Educativa (vinte e nove).

A ESIM providencia aos alunos uma variedade de possibilidades de áreas de formação: níveis de Ensino Básico, (2º Ciclo e 3º Ciclo) e de Ensino Secundário que inclui os cursos Científico-Humanísticos (curso de ciências e tecnologias; ciências socioeconómicas; línguas e

humanidades; artes visuais); cursos tecnológicos de desporto; Cursos Educação Formação; Ensino Recorrente; Cursos profissionais, nomeadamente nas áreas de Comércio e de Contabilidade e Cursos de Educação e Formação de Adultos.

No presente ano lectivo, a população escolar era constituída por 1058 alunos distribuídos por 50 turmas: 17 turmas do 3º ciclo do ensino básico, 22 turmas do ensino secundário, 2 turmas de Cursos Educação Formação, 5 turmas de Cursos Profissionais, 3 turmas de Ensino Recorrente de nível secundário e uma turma de Cursos de Educação e Formação de Adultos.

Os alunos que frequentam a ESIM são, maioritariamente, provenientes da classe média, média-baixa e de estratos sócio-económicos desfavorecidos, o que é um factor importante que influencia o rendimento escolar.

Relativamente à naturalidade, 90% são de origem portuguesa, sendo os restantes originários do Brasil (4,1%), dos PALOP (3,6%), dos países de leste (1,8%) e de outros países (0,5%).

A idade dos alunos apresenta-se maioritariamente entre a faixa dos 15 e 17 anos, seguida entre os 11 e os 14 anos e finalmente depois dos 18 anos, esta diversidade advém dos vários níveis de ensino leccionados na escola.

Nos meses em que fiz parte da comunidade educativa nesta escola, pude verificar as interações presentes em toda a comunidade escolar, que deve funcionar como um todo, numa perspectiva de colaboração constante para alcançar os objectivos a que se propõe qualquer instituição intitulada “Escola”, na responsabilidade de formar indivíduos para a vida.

## Capítulo II: Para uma pedagogia da Escrita: Projectos Metodológicos

“A aprendizagem de uma língua é a aprendizagem do pensamento”

Danielle Selvane

### 1. Importância da escrita

Ao debruçar-me sobre a competência da produção escrita, comecei por reflectir sobre o papel que a escrita tem, hoje em dia, nas aulas de Português e no quotidiano dos alunos.

Perante uma sociedade onde as novas tecnologias prevalecem, como meio de comunicação mais acessível e mais fácil para os alunos, qual o lugar que o texto escrito ocupa na vida dos alunos das escolas portuguesas? Todos os dias verificamos que os alunos facilmente se servem da internet como meio de pesquisa para os seus trabalhos, e que facilmente trocam mensagens escritas através do telemóvel, mas depois, em sala de aula, sentimos que os alunos têm uma aversão e uma limitação no que diz respeito à escrita de textos que exigem alguma reflexão ou alguma concentração, encarando-os como supérfluos e desnecessários.

Assim, verifica-se cada vez mais uma longa distância entre a escrita que os alunos praticam em contexto escolar e o uso que fazem dela no dia a dia. Este facto, deve-se, a meu ver, à alteração de hábitos de escrita, e às necessidades próprias de uma sociedade em constante mudança.

Deste modo, penso que os novos meios de comunicação têm tendência a conduzir a escrita para segundo plano, e por isso os alunos pensam que os textos que lhes pedimos para escrever “não servem para nada”. Por vezes ouvimos dizer: “Para quê aprender a escrever cartas se já não se escrevem cartas hoje em dia? Hoje comunicamos por mensagens *online* ou no telemóvel.”

Verificamos também que, muitas vezes, os alunos utilizam a internet como fonte de informação e de pesquisa, mas depois não sabem ou não querem “perder tempo” a resumir essa informação e a reflectir sobre ela, no sentido de a aproveitar para escrever o seu “próprio texto”. Limitam-se, apenas, a “apresentá-la”, sem perceber, minimamente, o que “perfeitamente” copiaram.

Segundo Hedge (2005), as razões para desenvolver a produção escrita prendem-se com: a) finalidades pedagógicas, que facilitam a aprendizagem da língua; b) finalidades de avaliação, uma vez que é essencialmente através desta competência que o aluno é avaliado em todas as outras disciplinas; c) finalidades humanas, pois há alunos que são mais reservados que os

outros; d) finalidades de gestão de sala de aula; e) finalidades de aquisição, como meio de reflexão sobre a linguagem; finalidades criativas, para desenvolver a expressão; f) finalidades educacionais, com vista à autoconfiança.

Por estas razões, penso que é urgente e importante que os alunos tomem consciência que a escrita é, tal como afirma Kress (1985, p. 147), “a pre requisite for full social effectiveness, so a full command of the written mode of language and it is an absolutely essential requirement for effective participation in the public sphere.”

Esta actividade, que faz parte do ser humano, enquanto ser social e enquanto ser individual, é cada vez mais importante, principalmente, numa sociedade onde reina a competitividade e onde é fundamental sermos seres socialmente aptos para o mercado de trabalho, em que saber escrever é uma ferramenta fundamental para qualquer cidadão se tornar num ser pensante, e por isso, reflexivo.

## **2. Diferentes modalidades de escrita**

O projecto LITTERA- Escrita, Reescrita, Avaliação de Amor (2004, p. 51) defende que “a escrita, entendida numa perspectiva alargada, é detentora de todo um potencial que, nas escolas do 1º ciclo – tradicionalmente mais vocacionadas para a leitura e mais preocupadas com os seus progressos -, urge explorar, como embrião de mudanças mais profundas, lentas e difíceis”. Cabe pois, ao professor, no seu papel de formador e educador, ajudar a crescer este “embrião”, no sentido de o tornar autónomo e eficiente.

Integrado num sistema institucional, o professor deve centrar-se nas necessidades do aluno, seleccionando metodologias que melhor correspondam a uma eficiente pedagogia na transmissão de conhecimentos. É por isso essencial responder às dificuldades dos alunos, lutando, ao mesmo tempo, contra a sua falta de interesse pela escrita.

É difícil ensinar a qualquer indivíduo o que quer que seja se, à partida, ele não vislumbra a utilidade daquilo que se lhe pede para aprender, pois todo o esforço merece compensação. Assim, seria, com certeza, mais fácil continuar a alimentar a inércia de alguns alunos face à escrita e continuar a “formar” e a aceitar alunos amorfos e “alérgicos” à produção de textos, outros que aqueles que estão habituados a escrever. No entanto, tendo em conta a importância desta competência, não é esse o caminho.

Muitas vezes a produção escrita na sala de aula resume-se ao preenchimento de espaçamento de exercícios gramaticais ou a simples respostas de análise de um texto analisado



previamente, o que pode levar os alunos a acharem que a escrita se resume a essas actividades. No entanto, esta competência deve projectar-se num sentido mais alargado, e não limitar os alunos a pequenos textos apresentados nos manuais adoptados, colocando de parte um ensino centrado na produção escrita.

Podemos então interrogar-nos acerca dos textos que pedimos aos nossos alunos do secundário, para escrever. Devemos insistir nos textos autobiográficos em que os alunos se sentem “mais à vontade”? Devemos insistir nos textos “de domínio transaccional”, de modo a preparar o aluno para um contexto “mais prático” da vida quotidiana? Ou, pelo contrário, devemos insistir nos textos “mais reflexivos”, centrados na defesa de um ponto de vista, devemos insistir em textos argumentativos, em resumos, em textos descritivos e insistir nas diferentes formas “estéticas e rígidas” que os caracterizam? Será que um texto tem, obrigatoriamente, de obedecer a uma estrutura tripartida de introdução, desenvolvimento e conclusão? Será que um texto que integra um anúncio publicitário não é, ele também, um texto argumentativo?

É importante reflectir sobre estas questões e procurar encontrar um equilíbrio, e mais que tudo, procurar que os alunos saibam situar-se em contexto, aplicando os conhecimentos adquiridos nas aulas e, principalmente, reflectir sobre eles.

Halté (2002, p.28), afirma que “o escrito literário, conforme à norma, de expressão ou de ficção (...) tem de ser pensado em função dos usos ou das funções particulares da escrita, que é preciso trabalhar nas suas diferenças entre si...” É, por isso, essencial que um aluno saiba, efectivamente, escrever uma carta de candidatura, uma carta de reclamação, que saiba escrever um relatório, ou outros documentos que fazem parte do domínio transaccional, mas é importante também que o aluno saiba escrever outros textos autobiográficos, literários ou outros, mas principalmente, que tenha gosto em exercer para si esta actividade que é, apesar de tudo, tão pessoal e tão individual.

A alteração de valores da sociedade actual tem contribuído para que a escola integre a escrita numa dimensão mais social, esquecendo muitas vezes os interesses do aluno, enquanto ser individual. Como poderá o professor convencer os alunos de que a escrita é essencial para eles enquanto indivíduos, se cada vez mais a felicidade está associada a uma vertente materialista? Neste contexto, corre-se o risco do aluno encarar a escrita apenas como um factor de sucesso social, e não como um meio que permite a liberdade de pensamento e, por conseguinte, a felicidade pessoal. De acordo com Barbeiro (1999, p. 84), “a expressão escrita

surge como um instrumento para desenvolver a capacidade de pensar, logo desde a fase da aprendizagem da escrita.”

Assim, para motivar o aluno e fazê-lo sentir que vale a pena escrever e que os seus textos têm de facto uma dimensão pessoal e social, é importante integrar a escrita num contexto de interdisciplinaridade, por exemplo com as aulas de TIC, uma vez que esta dinâmica tem implicações positivas na aquisição do conhecimento, na pesquisa de informação, na construção do saber e no desenvolvimento do aluno e, sobretudo, dá-lhe a oportunidade de perceber a importância desta competência numa realidade exterior à da própria língua.

A noção de visibilidade é importante e faz com que os alunos sejam incentivados a publicar os textos que escrevem no *síte* da escola, criar um “blog” da turma em que os possam publicar, ou desenvolver um jornal ou livro da turma.

Estas são algumas estratégias que podem incentivar e motivar os alunos para a escrita, uma vez que, na maioria das vezes, escrevemos para os outros lerem e, como tal, é importante que o aluno integre essa realidade como uma realidade social e sinta, realmente, que os seus textos ultrapassam os limites físicos da sala de aula, e que podem ser lidos para além do contexto de avaliação.

### **3. Estratégias para a escrita**

#### **3.1. Pedagogia do erro**

Ao longo destes meses fui-me apercebendo, pela observação atenta que fiz dos meus alunos na escola onde dei aulas e também nas aulas dos meus orientadores, às quais tive oportunidade de assistir, que muitas vezes há uma aversão à escrita, porque esta representa, com efeito, uma actividade complexa, que exige esforço pessoal e alguns conhecimentos a nível linguístico, de sintaxe e de organização do pensamento.

Perante esta realidade, é importante que o aluno se sinta apoiado e que perceba realmente o que deve escrever. Na perspectiva de Hayes e Flower, referida por Amor (1993), existem vários processos pelos quais a escrita deve passar: As operações de planificação, as operações de textualização e as operações de revisão. Todas elas são importantes no desenvolvimento da escrita, uma vez que o acto de escrever consiste em transformar as informações referenciais respeitando o comunicativo e apresentando um conjunto de processos que permitem um desenvolvimento importante desta competência.

Não podemos esquecer que a escrita tem um papel importante no desenvolvimento de competências sociais, o que nos remete para a noção de treino pois, é a escrever que se aprende a escrever, daí a importância de uma sistematização no processo de aprendizagem e a planificação é, sem dúvida, uma etapa fundamental que serve de pano de fundo ao desenvolvimento da actividade. Esta corresponde “aos preparativos” que antecipam o acto de escrever. Com efeito, antes de iniciar um texto, devemos ensinar aos alunos que é importante pensar, em primeiro lugar, sobre o que vamos escrever, para quê e para quem.

Esta primeira etapa funciona então como “trampolim” para a execução da escrita, em que o aluno deve centrar-se no acto, interligando as competências necessárias para o produto final, uma vez que muitos alunos escrevem sem reflectir e sem organizar o pensamento, preocupando-se apenas com o objectivo de mostrar ao professor que conhecem a matéria, e o resultado é o de despejar conteúdos para a folha.

Assim, é importante ajudar os alunos a interiorizar que a escrita exige reflexão e persistência. Por vezes verificamos que o aluno escreve numa ausência de consciência de que escrever obedece a regras de textualidade própria, esquecendo-se de que não basta mostrar que sabe “coisas” ou que tem ideias, e que é importante também respeitar o código linguístico, através das regras gramaticais que podem alterar o sentido ou até tornar o texto incoerente ou incompreensível.

Neste contexto, o rascunho assume um valor importante, na medida em que permite a correção e a evolução do texto, com vista ao aperfeiçoamento. Deste modo, torna-se necessário desenvolver uma metodologia que conduza o aluno: a reflectir sobre a situação em que escreve, a delinear ideias, a fazer rascunhos e a reler o que escreveu, numa tentativa constante de melhoramento do seu texto.

É na terceira fase, normalmente integrada na releitura, que podemos enquadrar a **revisão** do texto, e por conseguinte, identificar o “erro” e corrigi-lo.

Para tal, é importante que o aluno não tenha medo de errar ou de fazer mal, desde que essa reacção lhe permita ter confiança em si próprio e o incentive a continuar, apesar do erro. Assim, o professor deve desempenhar um papel moderador que lhe permita ensinar o aluno a corrigir o “erro” de forma a não o desmotivar, mas, pelo contrário, de forma a permitir-lhe evoluir.

Neste sentido, torna-se também necessário desenvolver uma metodologia que leve a detectar o “erro” e a ponderar o seu tratamento, uma vez que, como afirma Amor (1998,

p.156), “ A atitude e as decisões a tomar face ao *erro*... não deverão conduzir, sempre, a idênticas soluções.” Com efeito, se o erro ocorrer num contexto de “expressão livre e pessoal”, em que se pretende desenvolver o interesse pela escrita, a sua correção sistemática pode ser desencorajadora e poderá fazer com que o aluno se sinta desmotivado. Assim, é fundamental que esta pedagogia seja executada com reflexão e rigor e não apenas como “mero processo” de correcção.

É aqui que reside também o papel fundamental da escola, como veículo de transmissão de códigos linguísticos e sociais que permite formar o aluno para um conhecimento centrado no seu próprio conhecimento pessoal e na preparação para a sua vida social, de preferência centrada no desenvolvimento do raciocínio crítico e analítico e na “correção suave” dos seus erros.

### **3.2. Escrita criativa**

A escrita criativa surge neste trabalho como uma estratégia que permite incentivar os alunos a escrever. É importante levar os alunos a desenvolver também a imaginação e a canalizar esse desenvolvimento para um autoconhecimento através da progressão da competência da produção escrita. Beaudot (1980, p.48), afirma que “En effet, laisser la porte ouverte à l’imagination, c’est laisser une certaine liberté à l’élève de s’exprimer.”

O objectivo principal é mesmo esse: Partir de textos apresentados e do programa curricular, nem sempre motivante, mas que devemos respeitar, para um percurso que cativa o aluno, que desperte os seus interesses e, de certo modo, que o “divirta”, ou o leve a sentir prazer em escrever.

Neste contexto, o professor surge como elemento fundamental no desenvolvimento da motivação do aluno, mesmo em situações em que o programa da disciplina não se apresenta como motivador. Agindo indirectamente sobre o aluno, o professor apresenta-se, antes de tudo, como transmissor de conhecimentos e não como “simples passador” de conteúdos.

É fundamental despertar no aprendente o desejo de aprender, sem o qual o desenvolvimento das diferentes competências não terá lugar. Weiss (1983, p.8) defende que “La motivation ludique - l’envie et le plaisir de jouer – peut grandement contribuer à animer les classes de langue et à permettre aux élèves de s’impliquer davantage dans leur apprentissage en prenant plaisir à jouer avec les mots, les phrases et les textes qu’ils créeront individuellement et collectivement.”

É verdade que, qualquer que seja a natureza do texto que se escolha, este será sempre um conjunto de elementos morfológicos, sintácticos e semânticos que abrem horizontes ao aluno e lhe permitem desenvolver capacidades linguísticas e de articulação do seu discurso, mas não podemos esquecer que, para além de escrever com técnica, é importante escrever com gosto.

Assim, ao ler o texto é importante desmontar a sua “estrutura”, de modo a que o aluno perceba como este se articula. Detectar a forma como se organiza, os diferentes tipos de coesão e coerência nele existentes, frásica, interfrásica ou outras, os diferentes organizadores do discurso, (“Em primeiro lugar”, “em seguida”, “finalmente”) que permitem articular as diferentes ideias aí presentes, tomar consciência das diferentes sequências linguísticas e levá-los a perceber que estas não surgem ao acaso. Estas são algumas questões que são importantes para desenvolver a capacidade organizadora do discurso do aluno e a consciencialização de como um texto se desenvolve.

Por outro lado, não devemos trabalhar a escrita como se esta fosse uma competência isolada, mas sim integrada noutras competências, nomeadamente de compreensão e produção orais, de compreensão escrita, ou sociocultural. Deste modo, é importante partir de um texto ou de uma imagem, aprender a fazer a sua leitura, conhecê-lo, reflectir sobre ele, verbalizar elementos de consciencialização da organização e da estruturação do mesmo e, a partir daí, realizar a actividade escrita.

Tendo como ponto de partida a compreensão do texto e a sua interpretação, podemos “divagar” para outras realidades, que nos permitam, posteriormente, criar algo nosso, centrado na originalidade, e como tal, na criatividade.

Os alunos comentam algumas vezes que “não têm ideias” e quando lhes pedimos para escreverem um texto, queixam-se que “não sabem o que escrever”. Esta situação deve-se, por um lado, à ausência de hábitos de escrita neste contexto e, por outro, à falta de confiança, principalmente, por considerarem que escrever é uma tarefa muito rígida, cheia de normas e, por esse motivo, não se conseguem libertar, dando “asas à imaginação” e não sentem que podem escrever naturalmente, interligando a técnica com o jogo das palavras e das ideias.

Pereira (2005)<sup>2</sup>, ao citar Delas (1983), afirma que “A criatividade e a originalidade residem, essencialmente, na utilização das regras linguísticas e na sua transgressão, mas não no seu desregramento”. Um dos aspectos importantes para ensinar a escrever é ensinar os

---

<sup>2</sup> Obra emprestada e que não foi possível recuperar a tempo para localizar a página da citação.

conteúdos de sintaxe e gramaticais, essenciais à escrita, insistindo na pontuação de frases, no enriquecimento de vocabulário, e nos recursos estilísticos, integrando-os como um material lúdico levando-os a tomar consciência da importância da coerência verbal, lexical e interfrásica, por exemplo. Além disso, os recursos estilísticos, a ironia, as metáforas ou a inversão das palavras, usando o hipérbato, pode levar o aluno a desenvolver o seu lado criativo, a desenvolver o gosto pela escrita e levá-lo a sentir que escrever pode, de facto, ser encarado como um jogo divertido.

Deste modo, é importante procurar estratégias que incentivem os alunos a escrever. Procurar os suportes necessários para desenvolver uma actividade diferente e apelativa, escolher textos que interessem aos alunos e que vão ao encontro dos seus gostos e dos seus interesses, proporcionar um ambiente de sala de aula propício à aprendizagem e levar os alunos a acreditar que são capazes, são alguns aspectos fundamentais para conduzir os alunos a escrever os seus próprios textos e a acreditar que podem e devem entrar na maravilhosa aventura que é a escrita.

#### **4. Produção Escrita na Língua Estrangeira**

A produção escrita apresenta-se, também nas aulas de língua estrangeira, como uma competência fundamental no processo ensino – aprendizagem. No entanto, em Francês Língua Estrangeira<sup>3</sup> não foi sempre encarada com a mesma importância, estando, em muitos períodos da história, num patamar inferior ao da oralidade.

O Método Tradicional, inicialmente utilizado no ensino das línguas “mortas”, surgiu no século XVI e teve um papel de destaque até meados do século XX. Este método, atribuiu especial importância à leitura, à tradução de textos literários e ao ensino rigoroso das regras gramaticais, com vista ao domínio de uma perfeita técnica da escrita.

Apesar disso, segundo Cornaire & Raymond (1999, p. 4), “Les activités écrites proposées en classe demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions.”, o que nos leva a interrogar acerca da aprendizagem eficaz da produção escrita, neste período.

A partir do século XX, o Método Directo atribui especial importância à produção oral, procurando adaptar as metodologias às necessidades, aos interesses e à capacidade dos

---

<sup>3</sup> Passará a designar-se com a sigla FLE

aprendentes. Considerado por Puren (1998) como o primeiro método específico no ensino da Língua Estrangeira, a Língua procurava responder a necessidades políticas, económicas e culturais, num período em que a França queria abrir as suas fronteiras para o exterior. Assim, mais que uma língua literária, a França precisava de um instrumento de comunicação, o que contribuiu para situar a escrita em segundo plano.

Em oposição, o Método Audio-oral recorreu de forma intensiva às novas tecnologias, privilegiando o automatismo através da repetição intensiva de exercícios.

Embora mantendo o princípio de que a Língua é um instrumento de comunicação, o Método Comunicativo, *Approche Communicative*, apresenta a língua como meio de interacção social, centrada nas necessidades do aprendente. Deste modo, de acordo com Cornaire & Raymond (1999, p.11), “les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants...”.

É com o método comunicativo, desenvolvido a partir de 1970, que a escrita e a oralidade surgem em paralelo (Puren, 1998). A produção escrita passa a ter um papel importante na aprendizagem da língua estrangeira, como elemento que facilita a integração social do aprendente, uma vez que as actividades sugeridas apresentam um carácter real, em contexto, com o objectivo de desenvolver, efectivamente, a comunicação. Para Moirand (1979), ensinar a escrever é ensinar a comunicar através do texto.

Integrado na etapa actual da didáctica do FLE, O *Quadro Comum Europeu de Referência das Línguas*<sup>4</sup> (2001), trouxe um contributo importante para o processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, permitindo uma “abordagem da enorme complexidade da linguagem humana, analisando a competência em língua nas suas diferentes componentes” (QECR, 2001, p.19).

Este documento, que surge como regulador e uniformizador do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras na Europa, introduz a noção de interculturalidade, promovendo “o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (QECR, 2001, p.19).

Através de um processo centrado no desenvolvimento de competências, o QECR propõe o desenvolvimento da competência comunicativa integrado numa abordagem accional, em que

---

<sup>4</sup> Passará a designar-se com a sigla QECR.

o aprendente surge como actor social que cumpre tarefas em contextos específicos (QECR, 2001, p. 29).

Por outro lado, O *Quadro Comum Europeu de Referência das Línguas* (2001), define linhas de orientação do ensino das Línguas para uma Europa Intercultural, centrada no alargamento de fronteiras, essencial ao desenvolvimento do indivíduo, enquanto ser social. Este documento apresenta seis níveis de referência para as línguas estrangeiras. O 8º ano integrar-se-á no nível A2, em que se espera que os alunos tenham a capacidade de exprimir, expressar e interpretar pensamentos, sentimentos e factos nas suas dimensões oral e escrita (compreensão oral, comunicação oral, leitura e escrita, interacção oral, interacção escrita) numa diversidade de contextos sociais – no trabalho, no lazer, na escola - de acordo com as necessidades e desejos de cada um.

Aprender uma língua estrangeira permite, indiscutivelmente, uma abertura para o exterior e uma flexibilidade mental e social, tão importantes no desenvolvimento de competências interpessoais, indispensáveis numa sociedade vincada pela competitividade e pela procura do sucesso.

Deste modo, a aprendizagem de línguas estrangeiras é um pré-requisito essencial para o acesso ao conhecimento e um factor favorável à mobilidade pessoal e profissional, que facilita “a comunicação e a interacção entre Europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação” (QECR, 2001, p.20).

O “nativo” deixou de ser visto como modelo. O importante é que o aprendente seja capaz de comunicar, mesmo não falando a língua na “perfeição”. Assim, o mais importante é que o aluno seja capaz de utilizar a língua fora da sala de aula e que adquira uma “bagagem” suficiente para poder ser compreendido num plano “utilitário”, em que é essencial ser autónomo. Neste contexto, o professor de Língua Estrangeira assume um papel preponderante, pois deve ir ao encontro dos interesses dos alunos, despertando neles a vontade de aprender uma língua que lhes é “estranha, integrando-os num contexto real, com actividades direccionadas para responder a determinadas necessidades ou objectivos específicos (QECR, 2001, p.21).

Neste sentido, a escrita surge como uma competência importante, que não pode ficar à margem das outras competências no ensino das línguas estrangeiras, pelos aspectos já apresentados neste capítulo.



Assim, é importante insistir para que os alunos percebam que a produção escrita é um extraordinário meio de reflexão, de consciencialização, de socialização e por isso, fundamental para a sua vida profissional e pessoal.

Estes foram os pontos de partida para a minha prática pedagógica na Escola Secundária Ibn Mucana onde tive a oportunidade de pôr em prática a teoria adquirida durante todo o meu próprio processo de ensino aprendizagem, enquanto aluna de Mestrado em Ensino e com disciplinas em Ciências da Educação.

## **Capítulo III: Estágio em Português**

“Uma viagem de mil quilómetros começa com o primeiro passo.”

Confúcio

### **1. Caracterização da Turma 9ºB**

O 9ºB é uma turma constituída por vinte e oito alunos, oito raparigas e vinte rapazes, com idades compreendidas entre os treze e os dezasseis anos.

Desde as primeiras aulas, verifiquei que a turma apresentava algumas dificuldades a Português, pouco entusiasmo nas actividades propostas e falta de interesse e hábitos de estudo, o que se reflectia nos resultados escolares.

A nível da personalidade, constatei que os rapazes eram muito imaturos em relação às raparigas, que se mostravam mais responsáveis e empenhadas.

A participação dos alunos foi positiva, embora interagissem apenas quando solicitados, não mostrando nenhum tipo de iniciativa própria, mesmo quando tinham dificuldades a realizar as actividades propostas.

O comportamento não pode ser considerado exemplar, mas foi possível criar um ambiente “saudável” de trabalho.

Em termos de assiduidade, os alunos foram assíduos e pontuais.

A minha presença na turma foi recebida com alguma curiosidade e expectativa, mas de forma acolhedora, desde o primeiro momento.

## **2. Caracterização da Turma 10ºB**

A turma 10ºB é do agrupamento de Ciências e é composta por vinte e oito alunos, dezassete rapazes e onze raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos.

A nível geral, verifiquei que era uma turma coesa, muito calma, revelando grande sentido de responsabilidade, visível na assiduidade, na pontualidade e no modo como se preparavam para trabalhar, assim que entravam na sala de aula.

Embora sendo uma turma de Ciências, revelaram grande interesse pela disciplina de Português, mostraram-se sempre atentos, participativos e empenhados na execução das actividades propostas pelo professor. Estas características eram visíveis nas notas que tinham, não só a Português, mas em todas as disciplinas: quatro alunos em *Quadro de Valor e de Excelência*.

Os alunos apresentavam hábitos de trabalho e autonomia na realização das diferentes actividades.

A minha presença no seio da turma criou bastante insegurança nos alunos, que nunca tinham tido uma professora estagiária e receavam que não “estivesse à altura”.

Esta situação fez com que a participação dos alunos, nas primeiras aulas, fosse praticamente nula, mostrando, claramente, que não estavam satisfeitos com a minha presença. No entanto, desde o início procurei uma maior proximidade com os alunos, centrada numa base de confiança e, com o tempo, a participação dos alunos foi melhorando significativamente.

## **3. Prática pedagógica na Turma 9ºB**

### **3.1. Observação de aulas**

No início das aulas, em Setembro, ficou decidido que a minha intervenção, enquanto professora estagiária, iria incidir nas turmas do 9ºB e 10ºB, com o objectivo de me proporcionar uma experiência nos dois níveis de ensino (3º ciclo e secundário), o que considerei uma mais-valia.

Consciente da importância da fase de observação para a minha prática pedagógica, procurei interligar, em ambas as turmas, a observação participada e a observação naturalista. Segundo Estrela (1986, p.36) “a observação participada corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar

de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto” e a observação de tipo naturalista, caracteriza-se pela “observação de comportamentos dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (idem, p.48). Assim, procurei: fazer uma observação das atitudes e comportamentos dos alunos perante as diferentes actividades propostas; participar em paralelo no processo de ensino aprendizagem; reflectir sobre as estratégias que poderia desenvolver com a turma; reflectir acerca do lugar que as diferentes competências ocupavam nas aulas; observar e reflectir sobre a prática do meu orientador, que se apresentava como modelo para a minha prática pedagógica.

Para a observação das aulas, elaborei uma grelha que me permitiu registar várias informações (ver anexo 1), verificando que: as aulas decorriam de forma calma e harmoniosa, obedecendo sempre a uma sequência lógica; os planos de aula revelavam reflexão; o tempo era muito bem gerido.

Em ambas as turmas confirmei que os breves momentos de humor que o professor introduzia, transmitiam confiança aos alunos e contribuíam para uma aprendizagem “eficaz”, pois como afirma Postic (2007, p.27) “É nas relações sociais introduzidas pelo acto educativo que o indivíduo – criança, adolescente ou adulto – se descobre, evolui e se estrutura.”

Analisei ainda o modo como os alunos reagiam às diferentes actividades propostas, o tempo atribuído a cada uma delas e o lugar que a produção escrita ocupava nas aulas de Português. Em actividades de produção escrita, normalmente centradas em respostas sobre os textos analisados, os alunos mostravam-se pouco receptivos, revelando, quer verbalmente, quer através de “expressões faciais”, que não gostavam de escrever.

Esta *silent phase* foi essencial para a fase de intervenção que iria iniciar, pois consolidou a importância da planificação das aulas, da gestão do tempo e da importância da relação professor / aluno para o desenvolvimento das diferentes competências.

### **3.2. Método de trabalho**

O método de trabalho foi um momento de grande reflexão para a minha Prática de Ensino Supervisionada. A partir da observação de aulas, procurei delinear o meu próprio caminho, de forma autónoma, reflexiva e eficaz, centrado no tema que pretendia desenvolver no presente relatório e nos três elementos essenciais que definem a tarefa do professor: a planificação detalhada e rigorosa; a observação constante e a reflexão analítica e crítica sobre a escolha de metodologias.

As metas a alcançar centraram-se no desenvolvimento da competência da produção escrita, a partir da análise e da compreensão escrita pois, de acordo com Duarte (1994, p. 103), “Antes de começar a redigir, há todo um trabalho minucioso de análise de textos e de atenção a certos fenómenos linguísticos e retóricos”, essenciais para a produção de textos.

A primeira sequência de aulas ocorreu entre o dia 22 de Novembro e o dia 6 de Janeiro, e representou, para mim, o maior desafio com esta turma. Com efeito, introduzir os alunos no estudo da obra *Os Lusíadas* foi uma responsabilidade acrescida, tendo em conta a sua complexidade. Este facto obrigou-me a pensar em estratégias que pudessem motivar os alunos para a sua aprendizagem e, sobretudo, incutir-lhes o gosto pela literatura e por esta obra específica, que se apresenta, a meu ver, como uma “pérola” da literatura portuguesa.

A análise da obra reuniu vários objectivos: a) considerar os pré requisitos dos alunos, b) integrar alguns temas que servissem como “plataforma” para desenvolver a motivação dos alunos para o estudo da obra; c) apresentar o autor d) definir o conceito de epopeia, fazendo referência a epopeias clássicas (*Eneida* de Virgílio e *Odisseia* de Homero); e) compreender a génese da obra (principais influências); f) ler e analisar episódios aí presentes; f) desenvolver a competência da produção escrita a partir da compreensão escrita.

A segunda etapa desenrolou-se entre o dia 26 de Abril e o dia 8 de Maio e centrou-se na unidade temática “Textos poéticos”.

A compreensão dos textos poéticos exige um esforço adicional por parte do leitor. Pinheiro (2002, p.23) afirma que “a leitura do texto poético tem peculiaridades e carece, portanto, de mais cuidados do que o texto em prosa.”

Consciente das dificuldades que a poesia representa para os alunos, segundo alguns autores (Pinheiro, 2002 e Frantz, 1997), devido à falta de conhecimento prévio e ao pouco contacto que têm com ela, decidi integrar esta tipologia de textos como estratégia para desenvolver a competência da escrita.

Assim, considerei que podia desenvolver um trabalho que permitisse ultrapassar estas barreiras, e que a escrita podia ser um meio de o fazer, uma vez que os textos poéticos nos permitem maior liberdade e, por conseguinte, maior criatividade, no conteúdo e na forma de expressão.

### 3.3. Materiais

A escolha dos materiais foi feita com rigor e exigência, de modo a atingir os objectivos definidos nos planos de aula e nas actividades que pretendia desenvolver.

Assim, utilizei o manual adoptado, *Língua Portuguesa 9ºano*, por se tratar de um instrumento pedagógico importante para o aluno, como consolidação de conteúdos e como suporte para os textos trabalhados na aula, nomeadamente, a obra *Os Lusíadas* e o conto *A aia*.

Após uma análise do manual, centrada, principalmente, nas actividades de produção escrita nele sugeridas, verifiquei que esta competência surgia, na sua maioria, associada a perguntas directas de análise textual, e a exercícios “avulsos” de produção de texto.

Consciente da importância da sistematização de actividades de escrita, elaborei fichas de trabalho que se adequassem às competências de compreensão e de produção escrita que pretendia desenvolver, de acordo com as características da turma e com os objectivos definidos nos planos de aula.

As novas tecnologias foram uma mais-valia para diversificar as actividades: o *power point* foi um recurso eficaz para apresentar conteúdos mais teóricos, como a introdução da obra *Os Lusíadas* ou as categorias da narrativa; o computador e o projector permitiram, de forma prática, trabalhar a reescrita colectiva de “aperfeiçoamento” de texto; o gravador áudio foi utilizado como suporte para ouvir a música de Luís Represas, cuja letra é o poema “Ser Poeta”, de Florbela Espanca.

Integradas nos textos analisados, elaborei também fichas de interpretação dos textos em análise, conjugando exercícios de funcionamento da língua, como “trampolim” para a produção de texto escrito, procurando sempre a diversidade e a originalidade.

### 3.4. Da Compreensão à Produção Escrita

#### 3.4.1. *Os Lusíadas*: compreensão escrita

O estudo da obra *Os Lusíadas* constituiu o meu primeiro desafio, enquanto professora estagiária.

Os objectivos da primeira aula foram: a) Contextualizar a obra no tempo e no espaço, sensibilizando os alunos de que a Literatura não surge isolada, mas sim em profunda relação com o Mundo e com a História; b) conhecer as principais características do Renascimento, do

Classicismo e do Humanismo; c) apresentar o percurso biográfico de Camões; d) apresentar o conceito de epopeia d) despertar o interesse dos alunos para o estudo da obra.

Bernardes (2005, p. 57), defende que “A explicação histórico-cultural surge como mais necessária em textos e autores «ditos» antigos, quando se justifica um maior esforço de aproximação a realidades contextuais «estranhas»”.

Perrenoud (1993, p.40), defende, por outro lado, que “l’enseignant doit s’attacher à rendre l’élève actif dans la construction de son savoir, l’amener à se poser des questions, des questions, à comprendre ses démarches, à s’approprier des connaissances nouvelles en les intégrant à ses acquis antérieurs.”

Partindo dos pontos de vista dos autores que acabei de citar, a discussão inicial da aula pretendeu: ter em consideração os pré requisitos dos alunos e captar a sua atenção e o seu interesse para o estudo da obra. As questões estratégicas incidiram sobre o percurso biográfico de Camões e sobre o papel do herói na Antiguidade. (ver anexo 2)

Após esta fase inicial, segui o modelo de exposição, para transmitir aos alunos “novas informações relativas a factos e princípios, para o qual a forma expositiva é a mais adequada” (Arends, 1995, p. 16). Apresentei: as principais características do Renascimento, do Humanismo e do Classicismo; a biografia do autor, outros escritores e artistas renascentistas que se destacaram nesse período; as epopeias que estiveram na base de *Os Lusíadas*, e, por fim, o conceito de epopeia.

Para verificar que a informação tinha sido assimilada, distribuí uma ficha com exercícios de *verdadeiro ou falso* e palavras cruzadas sobre os conteúdos abordados (ver anexo 3). A escolha deste tipo de exercícios justificou-se pelo facto de ter sido uma aula muito expositiva e, como tal, procurei “equilibrar” com exercícios que despertavam o interesse dos alunos, por se tratar de uma actividade que não exigia grande esforço, o que, a meu ver, é importante para que o aluno não se desmotive, e desperte nele o prazer da aprendizagem. Este facto não significa, no entanto, que dado o nível de escolaridade não seja de introduzir mais exigência.

A compreensão do episódio “Concílio dos Deuses” fez-se através da leitura e de exercícios de compreensão oral e escrita. Como refere Bernardes (2005, p.57), “Confere-se a importância decisiva à Leitura expressiva, tomada como primeira fase de entendimento do texto (devendo, por isso, ser feita pelo professor) e como ponto de consumação de todo o processo didáctico, devendo, no final, ser efectuada pelos alunos”. Segundo Fletcher (1993,

p.9), a leitura, em voz alta, pelo professor, “is the single most powerful way of bringing literature to students.”

Assim, a leitura do episódio desenrolou-se em várias etapas: uma leitura oral, feita pelo professor, com o objectivo de facilitar a compreensão global do texto; uma leitura em silêncio, feita pelos alunos, para interiorizarem o sentido global do episódio; e uma leitura orientada, em que pedi a cada aluno para ler as estrofes, ao mesmo tempo que fazia a explicação semântica e os conduzia à compreensão do texto.

A análise textual foi feita através da participação oral dos alunos, de modo a implicá-los numa reflexão conjunta, propícia ao desenvolvimento da capacidade analítica e crítica dos mesmos. Com efeito, convidar os alunos a desempenhar um papel “activo” em sala de aula, em vez de despejar conteúdos em alunos “estáticos”, só pode trazer vantagens: durante a análise do episódio, verifiquei que os alunos se esforçaram para compreender as estrofes que íamos lendo, estiveram atentos, e mais importante ainda, mostraram curiosidade em aprender.

A linguagem e o estilo eloquente, característico do estilo épico, foram também aspectos nos quais insisti, pois os alunos ainda nunca tinham tido a oportunidade de estudar uma narrativa épica e, como tal, era importante “habituá-los” a este tipo de linguagem.

Durante este processo, fui também alertando os alunos para a complexidade que a obra apresenta, sensibilizando-os para o facto de que, mais que um mero exercício de avaliação, a escrita é também uma “arte”, em que podemos “brincar com as palavras” trocando-lhes a ordem e enriquecendo o texto com os mais variados recursos estilísticos.

### **3.4.2. *Os Lusíadas*: produção escrita**

A obra *Os Lusíadas* constituiu-se, assim, como um elemento de transição para o trabalho de produção escrita dos alunos. Neste sentido, procurei diversificar os tipos de escrita, com o objectivo de detectar as principais lacunas e dificuldades presentes nos diferentes tipos de texto que escreviam. Além disso, de acordo com Perera (1984), a capacidade de lidar adequadamente com variedades de escrita facilita o desenvolvimento da competência escrita.

Assim, a **primeira actividade** consistiu em escrever, individualmente, um resumo da biografia de Camões, de acordo com os elementos apresentados na aula. Os objectivos foram: verificar a assimilação de conteúdos e desenvolver a competência de produção escrita.

Dado que o tempo de aula não foi suficiente para realizar esta actividade como tinha planeado, sugeri que a terminassem como trabalho de casa e a entregassem na aula seguinte. Alguns alunos apresentaram-me trabalhos copiados da *Internet*, o que me levou a dialogar com eles sobre esse aspecto, insistindo na importância de aprender a escrever e do esforço que deveriam fazer, pois o objectivo, naquele momento, não era a avaliação, mas sim a sistematização de uma técnica, essencial para o percurso académico, social e individual de cada um.

Tendo em conta a nítida falta de interesse que os alunos revelavam pela produção escrita, optei por desenvolver tarefas comunicativas que implicassem a sua experiência pessoal não só como aprendiz, mas também como indivíduo, envolvendo-os e motivando-os para o desenvolvimento da competência de produção escrita, de forma a “utilizar, nas actividades de recepção, interacção e produção de textos, estratégias que lhe permitam satisfazer exigências comunicativas” (*Currículo Nacional do Ensino Básico*, 2001, p.40).

Assim, a **segunda actividade** de produção escrita consistiu na elaboração de uma acta, com base no episódio “Concílio dos deuses”, analisado na aula. A ficha de trabalho elaborada previamente (ver anexo 4), pretendeu verificar a compreensão do episódio e servir de base para a elaboração da acta.

O objectivo desta actividade, realizada individualmente, centrou-se em dois aspectos: desenvolver a competência de produção escrita de um texto de domínio transaccional, a partir de um modelo, e verificar a compreensão do episódio analisado na aula.

Integrada ainda no estudo da obra, a **terceira actividade** consistiu na elaboração de uma carta, cujo remetente era um marinheiro que ia na nau de Vasco da Gama. Nessa carta, o marinheiro tinha que dar notícias à sua família e transmitir-lhe algumas emoções da sua viagem no caminho marítimo para a Índia.

Uma vez que os alunos já tinham trabalhado a estrutura da carta em anos interiores, esta actividade não apresentou dificuldades em relação à tipologia de texto. Os objectivos centraram-se em treinar a produção escrita levando os alunos a tomar consciência que não se escreve uma acta da mesma forma que se escreve uma carta para um familiar, desenvolvendo, em paralelo, a “Capacidade para usar multifuncionalmente a escrita, com a consciência das escolhas decorrentes da função, forma e destinatário” (*Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, p. 35).



Os resultados foram muito positivos, pois os alunos escreveram textos originais, com alguma profundidade e sentimento. No entanto, verifiquei que, na carta, os alunos davam mais erros de coerência verbal, de ortografia e de sintaxe, o que revela que, num texto mais subjectivo e mais pessoal, há uma menor “preocupação” com a correção linguística do que em textos do domínio transaccional.<sup>5</sup>

A correcção dos trabalhos dos alunos permitiu-me identificar os aspectos em que estes apresentavam mais lacunas e, por isso, desenvolver estratégias para os ensinar a escrever melhor.

### **3.4.3. Textos poéticos: em busca da autonomia**

*“A poesia sensibiliza qualquer Afonso ser humano. É a fala da alma, do sentimento. E precisa ser cultivada.”*

Afonso Romano de Sant’Anna

Com base nos objectivos definidos no Programa da disciplina de Português, “Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer de escrita”, “Aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura” e “Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção” (2000, p.41), os textos poéticos foram trabalhados com o principal objectivo de promover o prazer de escrita e a criatividade.

Os objectivos da primeira aula foram: sensibilizar e motivar os alunos para o estudo do texto poético; desenvolver a competência de compreensão escrita através da análise temática; escrever um poema a partir da definição “Ser poeta é”.

Para perceber qual a relação que os alunos tinham com a poesia, e tendo em conta que a partilha de experiências e a interacção entre os alunos é essencial para o desenvolvimento pessoal e social, iniciei a unidade temática, recorrendo a uma “chuva de palavras”, em que os alunos apresentavam as suas opiniões, oralmente, segundo as suas vivências e sensibilidade pessoais, sobre “O que é ser poeta” e “quando é que escreve poesia”.

Este tema deu asas a algumas hesitações e apreensões em expor em “público” o que realmente sentiam em relação a esta questão. A meu ver, penso que alguns alunos nunca

---

<sup>5</sup> Em anexo coloquei dois trabalhos (anexo 5), mas os restantes podem ser consultados no dossier de estágio.

tinham pensado nisso e outros sentiam vergonha em assumir, perante os colegas, que tinham sensibilidade poética. As opiniões foram divergentes, mas, no geral, as ideias que mais se destacaram foram: a poesia era difícil; não gostavam de poesia; a poesia não servia para nada; a poesia era “uma coisa” romântica e por isso não era muito importante.

A escolha da música teve como base vários aspectos: o interesse que os alunos, no geral têm por música, a importância de diversificar os materiais utilizados nas aulas, e a consciência de que o professor deve ir ao encontro dos interesses dos alunos para os motivar, sobretudo quando pretende introduzir um tema que, à partida, não lhes interessa. Partilho a opinião de Lamas (1992, p. 4), ao afirmar que “O aluno só estará envolvido nas actividades da aula se sentir prazer no que estiver a fazer.”

Partindo do princípio que todos os alunos se interessam por música, distribuí uma ficha com a letra do poema, que os alunos deviam completar, individualmente, de acordo com a música que iam ouvindo, para que o poema ficasse completo.

O exercício foi corrigido oralmente, de modo a ter mais tempo para as actividades de compreensão e de produção escrita.

A primeira actividade, realizada a pares, procurou colocar os alunos em “diálogo” com o texto para desenvolver a autonomia a nível da compreensão escrita. Seguidamente, os alunos apresentaram as suas conclusões acerca da análise que tinham feito do poema, tendo em conta o vocabulário nele presente, os recursos estilísticos, das expressões / versos e os tempos verbais.

Todos os grupos quiseram partilhar o que tinham percebido do poema, trocaram opiniões e tentaram defender os seus pontos de vista, recorrendo a argumentos presentes no poema.

A segunda actividade consistiu em escrever um poema, individualmente, subordinado ao mesmo tema do poema “Ser Poeta”. Apesar da motivação inicial dos alunos, o exercício de escrita apresentou algumas dificuldades, sobretudo, por se tratar de um texto poético. Os alunos mostraram-se muito inseguros, dizendo que não sabiam e que não tinham jeito para poesia.

Na minha opinião, os alunos não estão habituados a escrever poesia e, por isso, esta actividade provocou alguma estranheza. Numa atitude de proximidade, fui encorajando os que revelavam maior desânimo, sugerindo mesmo algumas ideias ou dando sugestões.

O resultado foi surpreendente, pois todos os alunos escreveram o seu poema, respeitando a estrutura e o tema que tinha sido proposto.<sup>6</sup>

No final, alguns alunos leram os seus poemas, oralmente, e pude constatar, pelas expressões de cada um, que estavam orgulhosos de si mesmos e satisfeitos, eles também, com os resultados, confirmando que, de facto, “há um poeta em cada um de nós!”.

#### **3.4.4. Outras Actividades: o prazer da escrita**

Durante o período de observação, pude verificar que, nas aulas de quarenta e cinco minutos, à sexta-feira, que eram ao último tempo, os alunos apresentavam sinais de cansaço e dificuldades de concentração. Este facto levou-me a repensar na produtividade dos alunos, pelo que sugeri ao meu orientador que algumas dessas aulas fossem planeadas e dadas por mim, o que veio a acontecer, para além das aulas que tinham sido estipuladas inicialmente.

O principal objectivo centrou-se em desenvolver diferentes estratégias que contribuíssem para a aprendizagem da escrita, através da diversidade de actividades que promovessem a criatividade e, em paralelo, a motivação do aluno, uma vez que “a interiorização de hábitos de escrita decorre da frequência da sua prática, associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança.” (*Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, p. 35).

Assim, a **primeira actividade** consistiu num exercício de reescrita e teve como objectivos: identificar os erros presentes num texto escrito por um aluno da turma, em sala de aula (resumo do episódio Concílio dos deuses); apresentar propostas de correcção; e reescrever o texto.

Num primeiro momento, distribui o texto, sem identificar o aluno que o tinha escrito, para não ser humilhado, e sugeri que, a pares, os alunos reflectissem sobre o que consideravam errado, identificassem os erros, explicando a razão pela qual assim o achavam. Esta actividade enquadrou-se no contexto a que Reutier, citado por Pereira (2002, p. 64), designou por “situações distanciadas” em que “os alunos não escrevem, mas reflectem sobre a escrita e analisam textos já produzidos por outros ou por eles próprios.”

Num segundo momento, projectei o texto para proporcionar uma reflexão colectiva, solicitando que cada grupo desse sugestões de correcção e, em conjunto, reescrevêssemos o

---

<sup>6</sup> Em anexo coloquei três poemas (anexo 6), mas os restantes podem ser consultados no dossier de estágio.

“nosso” texto, corroborando com Santos (1994, p. 146) ao defender “que se processem as actividades de textualização através da negociação oral, no colectivo constituído pelo grupo classe, com registo escrito subsequente no quadro, após selecção consensual das unidades linguísticas mais apropriadas.”

Ao reescrever o texto “colectivo”, os alunos puderam constatar que não há uma única forma de produzir um texto e que, por muito que o aperfeiçoemos, é sempre possível fazer melhor. Esta actividade interessou bastante os alunos, pois é mais fácil “caçar” os erros dos outros, reflectir sobre eles e corrigi-los, em conjunto. Todos os alunos se empenharam a dar as suas sugestões, mesmo aqueles que, habitualmente, eram menos participativos.

A **segunda actividade** integrou-se no estudo do conto *A Aia*, de Eça de Queirós e teve como objectivos: desenvolver a capacidade de síntese e de interpretação do texto; desenvolver o trabalho em equipa; sensibilizar os alunos para o facto de que os textos nos podem conduzir a outras realidades; desenvolver a criatividade.

Embora tivessem uma semana para preparar a actividade, que consistia em representar o conto, em grupo e no máximo em quinze minutos, a verdade é que apenas um grupo fez a representação, que teve sucesso, pois todos os alunos gostaram do “sentido de humor” que os colegas colocaram no seu trabalho.

No entanto, o facto de só um grupo ter feito a apresentação, obrigou-me a reajustar a planificação de aula, uma vez que foi necessário preencher o restante tempo que deveria ter sido ocupado pelas outras apresentações. Assim, prevendo que essa situação poderia acontecer, preparei uma actividade de escrita criativa que consistia em continuar a história que recebiam de um colega.

Esta actividade, que designei “A tua história também é minha”, teve como objectivos desenvolver o lado criativo de cada aluno através de uma actividade diferente, pela forma como se apresentava.

Em primeiro lugar, solicitei aos alunos que escrevessem, numa folha, a frase: “Naquele dia, o rapaz saiu de casa chateado porque...”. Seguidamente, os alunos deviam continuar a história mas, quando eu dissesse, eles tinham que entregar a folha ao colega da frente e receber a história do colega de trás. Deste modo, todos tinham que dar continuidade às histórias que iam recebendo de cada colega, respeitando a coerência e a coesão textual e obedecendo à tipologia de texto narrativo.

Por falta de tempo, lemos apenas alguns textos e verifiquei que, no geral, os textos apresentavam alguma originalidade, mas também muitos erros, que era importante rever. Esta actividade despertou bastante interesse nos alunos que se divertiram a continuar, de forma entusiasta, a história do outro.

No entanto, a falta de originalidade presente em alguns textos levou-me a reflectir sobre esta questão. A verdade é que os alunos não estão motivados e não desenvolvem o seu lado criativo, possivelmente, porque os professores não são, eles próprios, criativos, centrando-se, muitas vezes, nas actividades propostas no manual.

No final, verifiquei que, embora apresentasse uma actividade diferente, não consegui desenvolver, como gostaria, de forma eficaz, a criatividade dos alunos. Considero que esta aula foi uma aprendizagem também para mim, não só porque me levou a reflectir nos aspectos acima citados, mas também porque me obrigou a desenvolver “meios” para poder atingir outros objectivos que, para além de não estarem presentes na planificação inicial, foram importantes para desenvolver a competência da escrita.

Assim, considero o balanço positivo porque permitiu aos alunos tomar consciência da importância que tem a coesão e a coerência num texto, para a sua compreensão; permitiu desenvolver a análise crítica em relação aos “erros” dos outros, e permitiu desenvolver a criatividade na competência da produção escrita num contexto diferente, quase lúdico, de trabalho de equipa.

Quando recebiam a história que tinham que continuar, várias vezes ouvi comentários do género: “isto não faz sentido, não se percebe nada”. Estas observações permitiram-me concluir que os alunos se deram conta do quanto a coerência num texto, ou a falta dela, é importante para a compreensão.

A **terceira actividade**, “A caravana das dez palavras”, realizou-se no dia 8 de Maio e pretendeu despertar o prazer de escrever e desenvolver a escrita criativa.

Os alunos disseram, aleatoriamente, dez palavras que fui registando no quadro. Com essas palavras, tinham que escrever um poema, em que cada verso tinha que começar com a última palavra do verso anterior. Ao percorrer a sala de aula, para possibilitar que os alunos sentissem a proximidade do professor e, no caso de dúvidas, poderem, mais facilmente, solicitar a minha ajuda, verifiquei, através da observação que fui fazendo, que os alunos não estavam a respeitar as indicações que eu tinha dado para a realização da actividade: alguns escreviam um texto narrativo, outros escreviam um poema, mas não iniciavam o verso seguinte

com a mesma palavra com que tinham terminado o anterior. Apenas quatro alunos escreveram o poema, cumprindo com o que tinha sugerido. Esta situação levou-me a interromper a actividade e a intervir, explicando-lhes, mais calmamente, o que pretendia que fizessem, o que gerou alguma confusão e fez com que os alunos ficassem ansiosos, ao constatar que já não tinham tempo para recomeçar.

Reconheço que, ao verificar que tinha ultrapassado o tempo previsto para a discussão de ideias e a seleção de palavras, expliquei rapidamente o que tinham de fazer, o que fez com que não percebessem e, por conseguinte, não respeitassem o que pretendia.

Na aula seguinte, optei por retomar a actividade, desta vez com uma abordagem diferente: produzir um poema colectivo, no quadro, através da participação oral dos alunos e, de seguida, passar para a fase de escrita individual, em que os alunos escreviam o seu próprio poema. Os objectivos foram: Ensinar a escrever a partir de um “modelo”, com uma base lúdica, apelar à criatividade e reforçar a auto-estima dos alunos.

À medida que ia escrevendo um verso, ia-lhes pedindo sugestões para aperfeiçoar e melhorar o texto, e verifiquei, uma vez mais, grande receptividade por parte dos alunos, incluindo aqueles que, por norma, não participavam, por timidez ou por terem mais dificuldades.

No final, os objectivos foram atingidos, o que me leva a concluir que esta é uma estratégia que resulta.<sup>7</sup> Ensinar a escrever a partir de um “modelo”, com uma base lúdica, apelando à criatividade, reforça a auto estima e leva-nos a resultados muito positivos. A maior dificuldade é muitas vezes conseguir ter tempo para este tipo de actividades, tendo em conta a extensão do programa e as dificuldades dos alunos.

Esta aula permitiu-me, essencialmente, reflectir sobre a importância de ser explícito e claro na fase de preparação da actividade, para que os objectivos sejam atingidos.

Integradas ainda em estratégias de escrita criativa, desenvolvi **outras actividades**, de que destaco a ilustração do conto *A Aia* em banda desenhada.

Considero importante diversificar as actividades de escrita, pois como afirma Fernandes (2002, p. 65) “Só o domínio de uma pluralidade discursiva pode ajudar, com efeito, o aluno a tornar-se cidadão do mundo (pós-) moderno permitindo-lhe ao mesmo tempo uma formação

---

<sup>7</sup> Em anexo coloquei dois trabalhos (anexo 7), mas os restantes podem ser consultados no dossier de estágio.

cognitiva, cognitivo-instrumental, uma formação social e comunitária e uma imprescindível formação estético- expressiva.”

Através de informações dadas pelo meu orientador, tomei conhecimento de que alguns alunos da turma tinham muito jeito para desenhar, e tendo em conta que esses alunos apresentavam muitas dificuldades a nível da produção escrita, procurei, com esta actividade, ir também ao encontro dos seus interesses.

Assim, esta actividade centrou-se em: aplicar conhecimentos pré adquiridos para desenvolver a criatividade do aprendente através da utilização do discurso directo, integrado na banda desenhada.

Em suma, as actividades apresentadas pretenderam insistir na sistematização do processo de escrita em contextos variados, de acordo com as capacidades e interesses de cada aluno, e sensibilizar os alunos para a forma como se escreve nas diferentes modalidades de texto. De acordo com a finalidade de cada texto, a exigência, a estrutura formal e o processo são diferentes, pois não se escreve uma banda desenhada da mesma forma que se escreve a continuação de um conto, o resumo de um episódio ou um texto poético.

### **3.5. Avaliação e análise de resultados**

No meu ponto de vista, a produção escrita ocupa ainda um lugar de “periferia” nas aulas de português porque é bastante complexa e porque exige um esforço acrescido do professor de Português, que tem que vencer vários obstáculos para desenvolver, de forma eficaz, esta competência. Assim, o número elevado de alunos por turma; a deficiência de pré-requisitos que estes apresentam; a falta de interesse em aprender; um programa de disciplina extenso, que é preciso cumprir e que, a meu ver, nem sempre corresponde às necessidades dos alunos, são alguns factores que contribuem para que o professor acabe por relegar a produção escrita para segundo plano, valorizando outras competências, pela “rapidez” subjacentes, deixando a escrita “condenada” a ser avaliada e transformada num “acto mecânico”.

É inevitável assumir que os alunos precisam de um professor que os ensine a escrever e os ajude a perceber a importância da escrita, quer no aspecto cognitivo, quer no aspecto social, levando-os a ampliar horizontes linguísticos e transportando-os para uma liberdade de pensamentos e de vivências, que se reflectirão, sem dúvida, de forma positiva, no seu trabalho.

Consciente do peso que a produção escrita tem no exame nacional, valorizei a articulação de conteúdos programáticos com o desenvolvimento desta competência, tendo sempre em conta as necessidades mais específicas dos alunos.

Procurei, por outro lado, ter sempre em conta as diferentes variáveis deste processo: apresentar a situação contextual; a tarefa a executar; o destinatário do texto e as técnicas e estratégias que se podem utilizar para desenvolver esta competência, como surge apresentado nos documentos de gestão curricular da disciplina de Língua Portuguesa, “a mestria da leitura e da escrita implica formas de apreensão do conhecimento já implícito que mobilizam um conjunto de processos cognitivos conducentes à consciencialização do conhecimento já implícito e à análise e explicitação de regras, estratégias e técnicas que devem ser objecto de um ensino sistematizado, rigoroso e cuidado por parte da escola” (*Currículo Nacional do ensino Básico – Competências Essenciais* p. 36).

Por outro lado, considero que desenvolvi as competências de compreensão e de produção escrita, interligando-as a dois níveis: através da leitura e da análise de texto, tendo em vista a apresentação dos textos como produto de um processo laborioso que exigiu reflexão, esforço e empenho por parte dos seus autores. Deste modo, pretendi que os alunos percebessem, antes de tudo, que os textos são “vivos” e por isso, a relação que estabelecemos com eles deve ser de comunicação e de aprendizagem. Assim, mais que meros exercícios de interpretação e de escrita, procurei que os alunos sentissem prazer a realizar as diferentes actividades, e que percebessem a sua importância para o seu crescimento social e pessoal.

A avaliação reuniu vários aspectos: os trabalhos realizados nas aulas e em casa, a participação e as atitudes e os testes de avaliação, dos quais realizei dois, que foram aplicados no primeiro e no segundo período, respectivamente. A grelha que construí (anexo 8) permitiu-me perceber a evolução dos alunos na competência escrita, assim como os aspectos que suscitavam maiores dificuldades, e, por conseguinte, em que era necessário “insistir”.

Devo acrescentar que a experiência com esta turma foi sinónimo de grande aprendizagem, de grande responsabilidade e, ao mesmo tempo, um privilégio. De facto, poder iniciar os alunos no estudo de *Os Lusíadas*, verdadeiro “monumento literário”, pela densidade, pela riqueza, pela beleza e pela complexidade linguística que representa, guiando-os nesta viagem, num caminho de descobertas linguísticas, culturais e pessoais, foi uma experiência muito gratificante.



## **4. Prática pedagógica na Turma 10ºB**

### **4.1. Observação de aulas**

Assumindo uma vez mais o duplo papel de observadora de atitudes e comportamentos dos alunos e de desempenho do professor, tentei integrar o processo de ensino-aprendizagem com esta turma, que apresentava características completamente diferentes da turma do 9ºB.

Este *warm up period* permitiu-me verificar que os alunos eram mais autónomos, que tinham métodos de trabalho, que eram responsáveis e muito participativos. Ao contrário do 9ºB, os alunos questionavam o professor quando tinham dúvidas ou dificuldades.

O professor tinha uma atitude menos autoritária e mais descontraída, dando mais liberdade expressiva aos alunos.

Quanto ao lugar que a competência da produção escrita ocupava nas aulas, verifiquei que esta se centrava em apontamentos escritos e fichas de trabalho com exercícios de interpretação ou gramaticais, ficando a produção de textos para segundo plano.

### **4.2. Método de trabalho**

De acordo com Silva (2007, p.113), o método de trabalho tem uma importância fundamental na sala de aula pois “Os métodos activos, a interacção não são meras palavras de circunstância, mas antes formas de estar em sala de aula de grande dinâmica entre todos os elementos do grupo/turma.”

Os “Textos Autobiográficos” surgiram como estratégia para conhecer melhor os alunos, aliando este elemento fundamental no ensino aprendizagem com a promoção da competência escrita. De acordo com Fernandes (2002, p. 64), “a eficácia da situação pedagógica decorre da aliança que os professores e os seus alunos conseguirem estabelecer.”

De acordo com o programa de Português, procurei promover actividades que contribuíssem para o desenvolvimento das competências centrais da disciplina: compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita.

A leitura e o funcionamento da língua foram elementos centrais no desenvolvimento destas competências, uma vez que permitiram a apropriação “das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade, correcção no seu uso multifuncional” (*Currículo Nacional do ensino Básico – Competências Essenciais* p. 32).

Na opinião de Barbeiro (1994, p.110), “aprender a gramática “pode vir a acrescentar algo qualitativo, pode abrir novas perspectivas ao sujeito em termos de criatividade e uso.”

A compreensão escrita foi trabalhada a partir da leitura de duas cartas, formal e informal, e do conto *Os namorados de Amância*, de José Régio.

Os conteúdos gramaticais abordados foram: classes de verbos; tempos e modos verbais; e cadeias de referência.

Para desenvolver a competência de produção escrita procurei: ensinar a escrever partindo de um modelo; compreender o texto para compreender a escrita; treinar a reescrita num processo de aperfeiçoamento e diversificar as tipologias textuais: carta de reclamação, biografia e texto narrativo.

Embora a minha prática pedagógica com esta turma tenha incidido na compreensão e apropriação dos mecanismos da língua, nomeadamente as regras gramaticais, não descorei as outras competências, insistindo na participação oral dos alunos, indo ao encontro dos seus interesses, da sua individualidade e procurando intercâmbios pessoais e culturais.

Com efeito, mais que uma abordagem puramente técnica, é importante que o aprendente desenvolva uma relação positiva com a língua, pois como afirma Manguei (1998, p. 52), “só o prazer de o indivíduo ser ele mesmo poderá dar ao saber essa atração passional que explica o esforço sem recorrência a sujeições.”

### **4.3. Materiais**

Embora tenha utilizado o manual adoptado, *Página seguinte*, 10ºano, como suporte de textos e como instrumento de trabalho individual, criei também os meus próprios materiais, de modo a desenvolver actividades mais diversificadas, tendo em vista os objectivos de cada aula e as características da turma.

Assim, elaborei fichas para treinar a compreensão escrita e outras para introduzir novos conteúdos gramaticais.

Recorri várias vezes à utilização do computador que se revelou um suporte eficaz para apresentar as actividades de produção escrita que os alunos deviam realizar, para a reescrita colectiva dos textos e para análise de incoerências em alguns exercícios propostos.

O uso do *power point* permitiu apresentar, de forma prática e eficaz, a exposição de conteúdos teóricos em relação a aspectos gramaticais: classe de verbos, tempos e modos verbais, verbos pronominais.

#### 4.4. Da Compreensão à Produção Escrita

O desenvolvimento das competências de compreensão e de produção escritas surgiu integrada em actividades diversificadas, nomeadamente através da expressão oral, da leitura expressiva dos textos em análise, da compreensão escrita e de actividades de produção escrita, integradas em contexto.

Da minha prática pedagógica com esta turma, destaco a primeira aula que teve como objectivos: mobilizar conhecimentos prévios sobre a carta; determinar a intencionalidade comunicativa da carta; exprimir pontos de vista sobre as diferentes formas de comunicar; identificar a estrutura da carta formal e informal; produzir uma carta formal. (ver anexo 9)

O *Brainstorming* com que iniciei esta aula, pretendeu: “quebrar o gelo” entre professor / alunos, avaliar os pré-requisitos dos aprendentes, conhecer os seus hábitos de leitura e de escrita e fazer a ponte para os conteúdos que pretendia desenvolver.

A compreensão escrita teve lugar a partir da leitura de uma carta de António Lobo Antunes para a sua mulher e, de seguida, de uma ficha de trabalho, realizada individualmente, para verificar a compreensão do texto (ver anexo 10).

Seguidamente, distribuí uma carta de reclamação e sugeri que verificassem as diferenças entre os dois tipos de texto, tendo em conta a estrutura e o registo de língua, e quais as razões que se prendiam com esse facto.

A partir desta carta, que surgiu como modelo, solicitei que escrevessem, individualmente, uma carta de reclamação (ver anexo 11).

No final, tendo em conta que não havia tempo para ler todas as cartas, sugeri que apenas alguns alunos lessem as suas cartas para a turma. Para grande espanto meu, houve vários alunos que se ofereceram, revelando que escreviam muito bem.

Ainda integrada nos textos autobiográficos, sugeri, noutra aula, que os alunos escrevessem, individualmente, um texto para a *wikipédia*, sobre a biografia de Camões.

Após a correção de ambos os textos, carta e biografia, constatei que os alunos obedeceram à estrutura de ambos os textos. No geral não deram erros ortográficos, o vocabulário era diversificado, mas a nível de coerência e de sintaxe havia algumas dificuldades. Para facilitar a avaliação dos textos, utilizei a mesma grelha que tinha elaborado para a turma do 9ºano.

A abordagem de conteúdos gramaticais surgiu como estratégia para o desenvolvimento da produção escrita. Com efeito, tendo em conta as dificuldades verificadas, elaborei uma ficha com um resumo teórico sobre cadeias de referência, seguido de exemplos e de exercícios de aplicação (ver anexo 12).

A classe de verbos, os tempos e modos verbais, os verbos pronominais e a inversão do pronome nas orações subordinadas e nas frases negativas foram também conteúdos gramaticais nos quais foi necessário investir, tendo em conta as lacunas que os alunos apresentavam nestes aspectos. Num primeiro momento, fiz uma exposição teórica, acompanhada de exemplos, para que os alunos compreendessem e assimilassem estes conteúdos; num segundo momento, os alunos realizaram, a pares, exercícios de sistematização presentes numa ficha criada para o efeito (ver anexo 13).

O texto narrativo apresentou-se como “pano de fundo”, para o desenvolvimento de três actividades centradas na produção escrita.

A meu ver, mais que colocar os alunos em situações de escrita, é importante levá-los a compreender que a escrita não é um dom, mas sim um processo que implica um esforço pessoal de reflexão, de planificação e de revisão.

Com base nesta reflexão decidi desenvolver propor uma actividade, que intitulei “Quem conta um conto, acrescenta um ponto”. Os objectivos foram: aplicar conhecimentos transmitidos na aula; desenvolver a criatividade; planificar e escrever um texto narrativo, a partir do texto inicial.

Os alunos tinham que escrever, individualmente, um final feliz para o conto que tinham trabalhado na aula, respeitando os princípios de coesão e de coerência, entre cento e cinquenta a duzentas palavras. Estabelecer um limite de palavras é importante, uma vez que obriga o escrevente a condensar as suas ideias e a desenvolver a sua capacidade de síntese.

Variar as actividades é uma estratégia para incentivar os alunos a escrever, levando-os a aplicar os seus conhecimentos linguísticos num contexto que lhe permita desenvolver o seu pensamento e a sua identidade numa interacção de saberes ensinados, com a sua cultura.

Neste sentido, a segunda actividade teve como objectivos: aplicar as categorias da narrativa; utilizar correctamente os tempos e modos verbais; desenvolver a escrita criativa; e promover o autoconhecimento.

Individualmente, os alunos tinham de escrever um texto narrativo, a partir do *cartoon* que apresentei (ver anexo 14).

A partir das produções escritas dos alunos, e após a sua correcção, verifiquei que os alunos apresentam mais dificuldades a escrever textos, que exigem uma estrutura mais organizada.<sup>8</sup>

Nesta actividade, os alunos mostraram mais dificuldades, porque se tratava de inventar uma história. No meu ponto de vista, penso que se deve ao facto de não estarem habituados a escrever este tipo de textos. Considero importante que os alunos escrevam textos que os obriguem a estruturar o pensamento, a organizar as diferentes ideias, e a desenvolver a lado criativo, em paralelo com o treino dos aspectos linguísticos a neles inerentes.

#### **4.5. Avaliação e análise de resultados**

Tendo em conta as características específicas desta turma, foi necessário reflectir em estratégias que me permitissem cativar os alunos. Mais que ter a responsabilidade pedagógica em transmitir saberes, senti a responsabilidade de conquistar a confiança dos alunos, o que veio a acontecer após algumas aulas. Este factor impôs-se como uma prioridade, pois, como afirma Fernandes (2002, p. 71), é importante que o professor “se torne um líder aceite pela turma, em virtude da sua competência na promoção das aprendizagens bem sucedidas”.

Assim, a minha principal preocupação foi coadunar estes dois elementos, no sentido de fazer desta “viagem” colectiva, um caminho para o sucesso dos alunos. O objectivo principal foi levá-los a perceber que a escrita é um processo individual, dinâmico, criativo e social, um meio de construir o pensamento e não apenas um meio de mostrar que sabem “coisas”.

Muitas vezes, influenciados pelas facilidades das novas tecnologias, os alunos “esquecem-se” que é importante sabermos quem somos e pensarmos no mundo que nos rodeia, e a escrita permite-nos esse “abrir de horizontes”. Não podemos pois, nós professores, encarar esta realidade como se fosse inevitável, mas sim aceitá-la como um desafio e continuar a lutar para a transformar numa realidade mais promissora.

Neste sentido, procurei ser, como afirma Silva (2007, p. 107), “*educador*, fonte e gestor de conhecimentos, dinamizador de processos de ensino e de aprendizagem, questionador da realidade, impulsionador de atitudes e comportamentos.”

---

<sup>8</sup> Em anexo coloquei dois trabalhos (anexo 15), mas os restantes podem ser consultados no dossier de estágio.

Procurei centrar-me no aluno com a preocupação de o levar a tomar consciência das suas dificuldades, das suas necessidades e das suas ambições, levando-o a desenvolver uma relação positiva com a escrita.

Concordo com Barbeiro (2002, p. 103) ao afirmar que “... uma parte do desenvolvimento da escrita assenta na relação que o sujeito é capaz de estabelecer com a linguagem. Esta relação tem de ser construída pelo sujeito, mas pode, também ela, ser favorecida a partir do contexto, designadamente no âmbito do ensino-aprendizagem.”

Procurei sempre preparar as actividades com rigor, através de planificações reflectidas, ajustadas ao tempo de aula e ao ritmo de trabalho / aprendizagem dos alunos.

Embora a minha prática pedagógica com a turma tenha sido muito curta, apenas cinco aulas, considero que os resultados foram positivos.

A nível do desenvolvimento da produção escrita, considero que o tempo foi pouco e, por isso, fico com a sensação de ter limado apenas algumas arestas.

A nível de avaliação, elaborei um teste que foi aplicado, pelo professor L. P.<sup>9</sup>, durante o segundo período.

Com o distanciamento, penso que teria sido interessante pedir uma auto-avaliação aos alunos acerca das suas produções escritas para os levar a tomar consciência dos progressos que poderiam ter tido.

Embora os alunos não apresentassem grandes dificuldades ao escrever a carta e a biografia, a verdade é que nos textos narrativos a realidade foi diferente: grande parte dos alunos escreveu textos que apresentavam erros de sintaxe e de incoerência, nomeadamente no uso dos tempos verbais, o que revela algumas dificuldades em se posicionarem, na realidade, em relação ao tempo e ao espaço.

Apesar disso, os alunos foram mostrando progressos, nomeadamente em relação à coerência e coesão. De facto, o segundo texto narrativo apresentava menos incorrecções a este nível, o que me agradou particularmente.

---

<sup>9</sup> Professor titular da turma.

## Capítulo IV: Estágio em Francês

### 1. Caracterização da Turma

A turma 8.º B era constituída por vinte e oito alunos, dezasseis rapazes e doze raparigas, com idades compreendidas entre os doze e os quinze anos.

Devido ao mau comportamento da turma, que era comum em todas as disciplinas, os alunos tinham lugares fixos na sala de aula, de acordo com a planta estipulada pela directora de turma e em comum acordo com todos os professores da turma. A meu ver, esta era uma medida adequada, no entanto, nem sempre eficaz, o que impunha em muitos momentos de aula, uma atitude assertiva da parte da minha orientadora, revelando-se esta, a meu ver, mais eficaz.

A turma era constituída, na sua maioria, por elementos de nacionalidade portuguesa, três de nacionalidade brasileira, um aluno de nacionalidade chinesa e duas alunas ucranianas.

A maior parte dos alunos, morava perto da escola, em Alcabideche. O nível socio-económico era de classe média-baixa. Muitos alunos não tinham estrutura familiar estável, nem acompanhamento por parte dos pais que, no geral, faltavam às reuniões e às convocações da directora de turma. Muitos alunos revelavam carências afectivas, querendo ter sempre a atenção da professora.

A nível de personalidade, verifiquei que as alunas apresentavam maior maturidade e eram mais responsáveis que os rapazes, que muitas vezes não traziam o material necessário para trabalhar, revelando que se “tinham esquecido”.

No geral, eram alunos com muitas dificuldades de aprendizagem e que não tinham hábitos de estudo, o que se reflectia no aproveitamento. No final do segundo período, a média de negativas da turma era de 57,6%.

A motivação destes alunos era reduzida, pois a língua francesa não era algo que os interessava especialmente. A meu ver, os alunos preferiam o espanhol, por se tratar de uma língua com mais semelhanças com o português, o que leva a ser encarada como mais fácil, exigindo um menor esforço da parte dos alunos.

No entanto, de acordo com os comentários tecidos nas reuniões de conselhos de turma sobre a motivação e o comportamento dos alunos, e tendo em conta as notas, não me parece

que o desinteresse fosse devido ao francês, mas sim à falta de vontade de aprender o que quer que fosse. Apenas uma aluna, repetente, revelava um abandono profundo da disciplina, afirmando que não gostava mesmo de francês e que só estava ali porque não tinha podido inscrever-se a espanhol.

## **2. Observação de aulas**

A minha Prática de Ensino Supervisionada de Francês incidiu numa turma de 8ºano, uma vez que a minha orientadora, tinha apenas duas de Francês.

À terça-feira, o horário do 8ºD coincidia com a turma que eu iria acompanhar a Português, por isso ficou decidido que a minha intervenção se faria com o 8ºB, mas assistiria às aulas das duas turmas.

O período de observação foi muito importante, pois permitiu-me, desde a primeira aula, perceber que a dinâmica em cada turma era completamente diferente. Embora a professora e os conteúdos fossem os mesmos, as actividades desenvolvidas, as estratégias utilizadas e as atitudes da professora, eram muito diferentes. O ritmo de aprendizagem era mais lento na turma do 8ºB, devido às dificuldades, à falta de motivação e ao mau comportamento dos alunos, o que levava a professora a ter uma atitude mais rígida.

Sentada na última fila, fui tomando notas de toda a dinâmica da aula, mas rapidamente senti necessidade de centrar a minha observação em elementos que considere importantes para a minha intervenção.

Dessas observações, destaco a atitude assertiva por parte da professora, com vista a controlar o mau comportamento da turma, que era sempre pior à terça-feira ao meio dia, por ser numa hora em que os alunos já tinham fome. Este facto levou-me a pensar em estratégias para cativar a atenção dos alunos nesses dias, de modo a tornar essas aulas mais produtivas.

A partir da observação, verifiquei que a competência de produção oral ocupava um papel de destaque em detrimento da produção escrita, que se centrava, sobretudo, em exercícios de compreensão escrita e de gramática, presentes no manual.

Durante o período de observação verifiquei também que os alunos, quando entravam na sala, demoravam sempre “longos minutos” a acalmarem-se e a começar a trabalhar, o que era importante ter em conta nos planos de aula, ao estipular o tempo necessário para as actividades.



Alguns alunos, normalmente aqueles que tinham mais dificuldades e piores notas em todas as disciplinas, não realizavam as actividades durante a aula. Assim, sugeri propor à minha orientadora ter um papel mais activo durante as aulas que observava, ajudando os alunos que tinham mais dificuldades, o que se revelou um aspecto muito positivo, pois facilitou a minha proximidade com os alunos, tão essencial no processo de ensino - aprendizagem, pois “o conhecimento do aluno, das suas necessidades, sentimentos ou características pessoais é um importante instrumento de prevenção dos problemas” (Carita e Fernandes, 2002, p. 47).

### **3. Prática pedagógica na Turma 8ºB**

#### **3.1. Do Quadro de Referência à realidade lectiva**

Antes de iniciar a minha prática pedagógica com o 8º B, procurei conhecer as ideias principais de dois documentos importantes para o ensino do Francês como língua estrangeira: o programa do 3º ciclo e o *Quadro Comum Europeu de Referência das Línguas*<sup>10</sup> (2001).

A leitura das metas de aprendizagem surgiu como complemento da leitura dos documentos referidos, fundamentais à minha prática pedagógica.

No que diz respeito à escrita, o Programa de Francês do 3º ciclo do ensino Básico, preconiza três actividades distintas de escrita: actividades de resolução de exercícios pontuais, em que o aluno é confrontado com a manipulação linguística; produção de textos, segundo técnicas e modelos; produção de textos com função comunicativa.

Ainda em relação à produção escrita, o aluno deverá “ *Produzir textos escritos adequados ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social.*” (2000, p.12)

Consciente de que a aprendizagem da escrita numa língua estrangeira exige um esforço maior por parte do aluno, porque é uma língua “estranha” para os discentes, procurei valorizar a competência da interculturalidade, através do conhecimento e da compreensão dos aspectos culturais.

Além disso, tendo em conta que “l’écrit est tenu comme l’activité la moins naturelle de l’être humain, aggravée lorsque nous nous référons à l’écriture en langue étrangère”, Hedge (2005), procurei reflectir no método mais adequado ao desenvolvimento desta competência, tendo em conta as características da turma e o tempo que teria para a desenvolver.

---

<sup>10</sup> A partir de agora, passarei a designar por QECR

Devo referir que a minha prática pedagógica não seguiu uma sequência linear devido às dificuldades de ajustamento de horários que se sobrepunham com as aulas de Português. Assim, a minha intervenção na turma do 8ºB teve início no dia 15 de Novembro e terminou no dia 26 de Abril, e foi intercalada com períodos de observação e de leccionação em diferentes unidades didáticas, definidas na planificação anual da professora titular da turma.

Definir os objectivos de acordo com o programa da disciplina, preparar os suportes necessários para o desenvolvimento das diferentes actividades e das diferentes competências, pensar na lógica dos temas e na sequência das aulas em função de uma boa gestão do tempo, foram algumas preocupações centrais na realização de cada planificação.

Os meus objectivos centraram-se em desenvolver as competências centrais desta disciplina – compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita, integrando-as na competência intercultural, apresentada no *Quadro Comum Europeu de Referência das Línguas*, mas privilegiando a produção escrita, pois esta é uma competência que surge associada a uma actividade linguística que implica conhecimentos lexicais e gramaticais e, por isso, essencial para o desenvolvimento do aluno e para o seu sucesso.

Os textos trabalhados nas aulas foram seleccionados em função das directivas presentes no *QECR* (2001), procurando a “autenticidade”, de modo a preparar os alunos para possíveis situações reais.

O ensino da gramática foi também um aspecto importante que procurei desenvolver, dada a sua importância para a produção escrita, uma vez que permite compreender o funcionamento da língua. Como afirma Tarrab, “faire de la grammaire devrait amener l’enfant à comprendre le fonctionnement de la langue » (1990, p. 207).

Deste modo, trabalhei, sempre em contexto, *les articles partitifs*; a negativa, e o futuro do indicativo, por se tratarem de aspectos presentes na planificação da unidade temática desenvolvida pela minha orientadora.

Devo referir que, no início de cada aula, tinha como rotina desafiar os alunos a uma intervenção oral, através de um breve *remue-méninges* para rever conteúdos da aula anterior, ou para iniciar um novo conteúdo, o que permitia fazer a transição para o tema da aula e, ao mesmo tempo, acalmar os alunos da agitação do intervalo.

Tendo em conta que o objectivo do presente relatório não é a descrição exaustiva de todo o meu percurso, centrar-me-ei em apresentar as etapas e as actividades que considero merecedoras de maior destaque.

### 3. 2. Materiais

Os materiais utilizados na sala de aula foram importantes no processo de ensino - aprendizagem, uma vez que contribuíram para o sucesso dos alunos e para a dinâmica positiva da sala de aula.

Após uma análise atenta do manual adoptado, *Français Partout*, verifiquei que, embora sendo um suporte essencial, não correspondia aos objectivos que pretendia atingir com a turma, uma vez que os exercícios de produção escrita se centravam, essencialmente, em exercícios de gramática, exercícios de compreensão escrita e algumas actividades de produção de frases ou pequenos textos, integrados em fim de unidade.

Assim, este « vecteur d'information, structuration ou d'organisation des connaissances »<sup>11</sup>, apresentou-se como um instrumento pedagógico importante para ajudar os alunos na aprendizagem de conteúdos, mas em paralelo com os materiais que fui criando.

Neste contexto, construí várias fichas de trabalho que incluíram textos adaptados aos interesses e necessidades dos alunos, sempre acompanhados com questionários de compreensão escrita e exercícios de tipologias diversificadas (verdadeiro ou falso, frases para ligar ou para completar, caça ao intruso, entre outros.).

Elaborei fichas de conteúdos gramaticais, com exposição dos aspectos principais dos tópicos a trabalhar e exercícios, também diversificados, para insistir na assimilação dos conteúdos.

O recurso às tecnologias prendeu-se com vários objectivos: diversificar as actividades, ir ao encontro dos interesses dos alunos, e contribuir para uma dinâmica diferente da sala de aula.

As actividades de escrita criativa, integradas no tema da alimentação, na temática para o “Dia dos Namorados” e na apresentação da “Moda em França” justificaram o recurso ao *power point*, permitindo apresentar, de forma prática e eficaz, os conteúdos abordados para desenvolver as actividades subjacentes.

Integrado na unidade da Moda, apresentei um pequeno vídeo, divertido e dinâmico, sobre a evolução da moda, ao longo dos tempos, em França.

---

<sup>11</sup> Mialaret Gaston, *Pédagogie générale*, Paris, PUF, Fondamental, 1991

Utilizei várias vezes o gravador áudio como suporte para a leitura de alguns textos analisados na aula, para que os alunos ouvissem diálogos em contexto mais “real” e pudessem ouvir outros sotaques. Neste sentido, destaco o poema “le petit déjeuner du matin”, de Jacques Prévert, interpretado por Marlene Dietrich.

Criei ainda um caderno que intitulei “Carnet de Français”, como estratégia para desenvolver a competência de produção escrita, incentivando os alunos a produzir os seus textos, num caderno seu, personalizado e pessoal.

Os materiais criados foram sempre pensados de forma reflexiva, tendo em vista a criatividade, as necessidades dos alunos e as orientações do programa para a disciplina.

### **3.3. Experiências de leccionação na Unidade “Les aliments”**

O início da minha prática pedagógica com a turma, situou-se na unidade didática “les aliments”. Consciente da importância de reunir os vários componentes que constituem os pilares essenciais para desenvolver a produção escrita, procurei coadunar o desenvolvimento do léxico, a leitura como base da escrita e a apropriação do uso da gramática, com o tema da unidade que pretendia abordar.

Não descurando nenhuma competência, procurei que a sala de aula não se limitasse aos conteúdos apresentados, mas a uma transposição dos limites físicos para uma dimensão real, centrada nos interesses e nas necessidades do aluno, numa perspectiva intercultural. Para além dos temas que ambicionei desenvolver, interligando-os, inevitavelmente, com os conteúdos gramaticais, procurei desenvolver a didáctica da escrita, através de várias estratégias: variar a produção de tipologias de textos, privilegiar a autenticidade dos mesmos; integrar as actividades na competência intercultural e desenvolver, ao mesmo tempo, a motivação e a criatividade, através das actividades propostas e dos materiais utilizados.

Da execução de aulas integradas nesta unidade, apresentarei apenas três que me parecem merecedoras de maior destaque, pelo impacto positivo que tiveram nos alunos.

#### **3.3.1. A alimentação: relação entre leitura e escrita**

A **primeira aula**, no dia 29 de Novembro, centrou-se em duas actividades centrais que permitiram integrar o desenvolvimento da produção escrita, interligando-a com a compreensão escrita, como base para a sua aprendizagem.

A partir do texto “Le déjeuner à la cantine” foi apresentado um diálogo entre dois adolescentes que decidem sobre o que vão almoçar na cantina. Com este texto, o aluno é convidado a entrar num cenário que pertence à sua própria realidade, desta vez num contexto francês (ver anexo 16).

Os objectivos da aula foram: compreender o sentido global do texto; identificar os “articles partitifs”; produzir um texto sobre os seus hábitos alimentares.

Tendo em conta que era uma aula de quarenta e cinco minutos, impôs-se uma gestão muito rigorosa do tempo, conseguida através de uma planificação centrada nos objectivos a desenvolver e no ritmo de trabalho dos alunos (ver anexo 17).

A leitura do texto centrou-se em duas fases: a leitura oral pelo professor, e de seguida, pelos alunos. Li os textos, oralmente, para ensinar a pronúncia das palavras desconhecidas e para facilitar, através da entoação, a compreensão do texto. A leitura foi sempre acompanhada de perguntas orais de compreensão que pretendiam: chamar a atenção dos alunos; motivá-los para a realização das actividades; desenvolver a competência oral, uma vez que todas as competências não surgem isoladas; certificar-me de que os alunos tinham compreendido o sentido global do texto, importante para a fase seguinte.

No geral, alguns alunos ofereciam-se para ler, mas tentei sempre dar oportunidade a todos para o fazer, pedindo também aos alunos mais tímidos para ler. No entanto, tendo em conta que a turma tinha vinte e oito alunos, e que não havia tempo para todos alunos lerem, só alguns alunos tiveram a possibilidade de praticar esta competência.

A compreensão escrita do texto foi trabalhada, individualmente, através de uma ficha de compreensão escrita, constituída por três exercícios: escolha múltipla; perguntas de interpretação; e produção de texto sobre hábitos alimentares.

Tendo em conta a articulação desta competência com os conteúdos gramaticais necessários para a produção escrita, elaborei uma ficha em duas partes: resumo teórico acerca dos “partitifs” e dois exercícios de aplicação (ver anexo 18).

A **segunda aula** integrou-se no dia 24 de Janeiro, e teve como objectivos: rever o vocabulário relacionado com os alimentos; desenvolver a competência oral alertando para a fonética de algumas palavras com sons idênticos e ortografia diferente; e desenvolver, de forma criativa e dinâmica, a competência de produção escrita, tão importante para “soutenir et organiser notre pensée”, Donaldson (1993, p.50).

Desde o início, a apresentação do *power point*, cujo tema era “Os alimentos e a poesia”, interessou bastante os alunos, que se mostraram entusiasmados por ser uma aula diferente, mostrando-se também muito empenhados em participar.

Cada *slide* continha grupos de palavras com sons semelhantes, que os alunos tinham que ler, percebendo o som comum a cada uma delas: “ Le matin, du pain, du vin, des raisins, avoir faim, avoir du chagrin”.

Esta actividade foi pensada e desenvolvida, num momento em que estava na aula, como observadora, e me dei conta da dificuldade que os alunos tinham em pronunciar os sons e na falta de vocabulário que também os condicionava. Assim, decidi que seria uma estratégia interessante reunir as duas vertentes, vocabulário e fonética. Desde logo, comecei a criar grupos de palavras com fonética idêntica e a sugerir esta actividade à minha orientadora, que considerou uma estratégia interessante e me deu total autonomia para a desenvolver.

Para facilitar a compreensão das palavras, associei cada palavra a uma imagem, “reveladora” do significado que a “definia” (ver anexo 19).

Durante a apresentação, ao ver as imagens dos alimentos, os alunos comentaram, várias vezes, que tinham fome, o que compreendi, pois era meio-dia e as imagens eram, de facto, apelativas e atraentes. Esta situação permitiu-me perceber que os alunos estavam com dificuldades em concentrar-se e, portanto, tentei cativar ainda mais a atenção da turma, através de perguntas constantes, para os manter atentos.

Esta estratégia não resultou totalmente, pois os alunos continuaram “agitados” o que me fez interromper a apresentação, para pedir que se concentrassem e estivessem atentos, levando-me a “perder” mais tempo do que aquele que tinha previsto.

A actividade de escrita, sugerida no final da aula, consistiu em escrever um pequeno poema, a pares, com base na apresentação feita. Ao pedir que escrevessem o texto, verifiquei que os alunos se mostraram ainda mais desinteressados. Comecei por sugerir que escrevessem um rascunho no caderno e, de seguida, corriji cada trabalho, individualmente, ajudando, ao mesmo tempo, a aperfeiçoar os pequenos poemas de cada aluno, sugerindo algumas ideias. Ainda assim, alguns alunos recusaram-se a escrever, alegando que não sabiam e que era muito difícil, o que me levou a afirmar, com firmeza e segurança, que todos tinham que escrever e que os trabalhos iam ser recolhidos, para avaliação. Esta estratégia resultou, pois, no final,

todos os grupos escreveram o seu texto. Alguns alunos, ao entregar-me o trabalho, esboçaram um sorriso, perguntando: “Ficou bem escrito?”.<sup>12</sup>

Após alguma reflexão, penso que tomei as atitudes certas, embora considere que talvez tivesse feito sentido escrever primeiro um poema modelo, com eles, utilizando o quadro, para lhes ensinar “como se fazia”, mas achei que não teria tempo para tal, e queria realmente perceber se era preguiça ou se não eram mesmo capazes. Nesse momento, pensei mesmo que, se os obrigasse, eles conseguiriam escrever algo simples, com a minha ajuda e com um esforço pessoal, o que veio a acontecer. De acordo com o *Quadro Comum Europeu de Referência das Línguas* (2001), “torna-se fulcral o desenvolvimento da motivação, da capacidade e da confiança do jovem para poder enfrentar novas experiências linguísticas fora do meio escolar”.

Os aspectos gramaticais abordados nesta unidade foram o *passé composé*, que permitiu trabalhar o texto narrativo.

Tendo em conta a autenticidade e o desenvolvimento da motivação dos alunos, através da diversificação de actividades, introduzi o *passé composé*, recorrendo ao poema de Jacques Prévert, “le déjeuner du matin”.

Esta aula teve como principais objectivos: motivar o aluno para a poesia; despertar a curiosidade do aluno para a cultura francesa; identificar verbos no *passé composé*; fazer a análise do poema; desenvolver a compreensão oral, a compreensão escrita e a produção escrita.

Partindo do poema recitado por Marlene Dietrich, elaborei um exercício em que os alunos tinham de completar os espaços em branco, com as palavras que faltavam.

Esta escolha prendeu-se com o facto de Marlene Dietrich apresentar um sotaque muito particular, importante para habituar os alunos, desde muito cedo às diferenças de pronúncia e levá-los a tomar consciência de que a cultura francesa ultrapassa as barreiras do hexágono.

Neste contexto, foi necessário ouvir a gravação três vezes devido às dificuldades que os alunos sentiram com a pronúncia da intérprete. Após a correcção escrita do exercício, no quadro, e depois de fazerem a correcção das suas respostas, os alunos reescreveram o poema, colocando todos os verbos na forma negativa.

---

<sup>12</sup> Em anexo coloquei três trabalhos (anexo 20), mas os restantes podem ser consultados no dossier de estágio.

A sistematização da aprendizagem do *passé composé* foi feita através de um texto narrativo sobre o Tintin. Tendo em conta o filme que tinha recentemente saído no cinema “As aventuras de Tintin”, perguntei aos alunos se conheciam a personagem e se tinham visto o filme, para fazer a transição para o texto que íamos abordar em seguida. Saliento a importância de integrar temas que fazem parte da actualidade e que podem interessar os alunos e ser um meio de envolver os alunos no processo de ensino - aprendizagem.

Este aspecto fez-me pensar nesta personagem como estratégia para introduzir conteúdos gramaticais que, por norma, apresentam dificuldades para os alunos. Assim, decidi colocar este *ícone*, associado à “cultura” francesa, em todas as fichas de gramática como meio de incentivo para a aprendizagem da gramática.

### **3.3.2. Efemérides: ponte entre o exterior e a sala de aula**

Considerando que o amor é um tema que interessa aos alunos, e porque é importante ter em conta os seus interesses no processo de ensino – aprendizagem, sugeri à minha orientadora planear a aula do dia 14 de Fevereiro (ver anexo 21), uma vez que as efemérides se apresentam, a meu ver, como meios eficazes de trazer o mundo exterior para a sala de aula, interligando as diferentes competências com a interculturalidade.

Assim, procurei: desenvolver a competência intercultural; desenvolver o léxico a partir de expressões francesas; e desenvolver a produção escrita.

Após uma breve introdução do tema, em francês, centrada em questões acerca do dia dos namorados, para avaliar os pré requisitos dos alunos, apresentei a origem do dia “de la Saint Valentin”, explicando a relação com cúpidos e algumas expressões francesas relacionadas com a palavra “coeur”, utilizadas no quotidiano para exprimir sentimentos: “coeur brisé”, “coeur à prendre” et “coeur d’artichaut” (ver anexo 22).

Seguidamente, apresentei-lhes uma ficha de trabalho que pretendeu desenvolver o léxico relacionado com o tema e servir como modelo para a realização do postal que pretendia que escrevessem, como actividade final (ver anexo 23).

Com base na ficha, sugeri que escrevessem um rascunho no caderno diário e, de seguida, após a minha correcção, individualmente, deveriam copiar o texto, sem erros, para o pequeno postal que tinha entregue previamente.

Esta actividade, interessou bastante os alunos, que quiseram, no final, guardar o postal para o entregar a “alguém”.



Integrada na semana da Francofonia, a 22 de Março, procurei desenvolver a actividade “Les dix mots de la francophonie”, que surgiu como um incentivo para o desenvolvimento da competência intercultural, presente no *Quadro Comum Europeu de Referência das Línguas* (2001).

A actividade teve como objectivos: desenvolver a interculturalidade; escrever um texto que integrasse os vocábulos apresentados, exprimir sentimentos; desenvolver a criatividade; mostrar a singularidade e a identidade de cada indivíduo.

As dez palavras da Francofonia que os alunos tinham que utilizar na produção escrita foram: **“âme, autrement, caractère, chez, confier, histoire, naturel, penchant, songe, transports”**.

Esta actividade, realizada a pares, apresentou muitas dificuldades para os alunos, devido à falta de bases gramaticais, ao domínio insuficiente de estruturas frásicas e às lacunas a nível de vocabulário, exigindo uma ajuda individualizada do professor, o que é extremamente difícil, numa turma de vinte e oito alunos.

Assim, optei por desenvolver, em conjunto, um texto exemplificativo, que serviria de base para os textos de cada aluno. Dado que não houve tempo para os alunos produzirem o seu texto na aula, sugeri que o terminassem como trabalho de casa. Lamentavelmente, apenas dois alunos realizaram esse trabalho.

### **3.3.3. Actividade escrita: *Mon Carnet de Français***

A elaboração de um pequeno livro de exercícios de produção escrita do aluno, a que chamei “Mon carnet de Français”, situou-se como fio condutor que percorreu as unidades leccionadas, situando-se no conjunto de estratégias que desenvolvi no sentido de motivar os alunos para o desenvolvimento da competência de produção escrita.

Centrado num processo de observação, pude verificar que, habitualmente, os alunos associam a escrita a meros exercícios escolares, que não ultrapassam as barreiras do manual, das fichas formativas e de avaliação ou do caderno diário. Com base nesta reflexão, considerei que este poderia ser um meio eficaz de desenvolver esta competência, incentivando os alunos a escrever e a treinar a reescrita.

Este livro apresentava uma compilação de exercícios de escrita, cada um correspondia a uma unidade lectiva, presente no manual. Estes nove textos foram trabalhados ao longo do ano lectivo, numa perspectiva de reescrita e sistematização do processo de escrita. Cada aluno

recebeu o seu “Carnet de Français” e foi convidado a personalizá-lo, escrevendo a sua identificação e podendo colorir as imagens aí apresentadas. É certo que os alunos estavam no 8º ano mas, ainda assim, verifiquei que dão importância ao aspecto colorido dos exercícios, por isso considerei que seria um aspecto a propor. Por outro lado, optei por criar um caderno de argolas, tamanho A 5, para se tornar mais prático e mais “pessoal” (ver anexo 24).

Cada aluno recebeu o seu livrinho com grande entusiasmo, como se fosse uma prenda. Expliquei-lhes que todas as semanas tinham que o trazer para a aula, porque iríamos escrever um texto por semana. Tendo em conta a falta de tempo, esta actividade passou a ser realizada como trabalho de casa. Assim, após treinar o tipo de texto na aula, propunha aos alunos escreverem o texto que correspondia à unidade trabalhada na aula para me entregarem na semana seguinte, para corrigir. Recolhia os “livrinhos” de cada um numa semana e devolvia-os, corrigidos, na semana seguinte.

O sucesso desta actividade ajudou-me a perceber a importância que os alunos dão aos rituais e o gosto que têm ao imprimir a sua marca em objectos de aprendizagens, neste caso, o caderno. De facto, estes aspectos motivam-nos e ajudam-nos perceber que o trabalho que lhes é solicitado faz sentido.

### **3.3.4. Leccionação da Unidade Moda**

Em Abril, após as férias, iniciei o terceiro período, abordando a sequência temática, integrada no tema: A Moda.

No momento em que me debrucei na preparação das actividades que iria desenvolver, surgiram-me algumas dúvidas em relação às metodologias de trabalho que deveria implementar. Nesta fase, já conhecia melhor os alunos e isso tranquilizou-me. No entanto, pretendia desenvolver actividades diversificadas, centradas numa perspectiva mais prática, em que os alunos se pudessem aplicar, de forma “actionnelle”, os conteúdos adquiridos.

O enquadramento sociocultural revelou-se importante para introduzir o tema e para desenvolver actividades nas aulas seguintes: Num primeiro momento, apresentei um vídeo sobre a evolução da moda ao longo dos tempos, em França, para desenvolver a compreensão oral e despertar o interesse dos alunos; num segundo momento, apresentei alguns aspectos mais expositivos: as tendências mais importantes da moda; alguns estilistas franceses mais conhecidos; as características do estilo de cada um deles, os estilos de moda, as peças de

vestuário, acessórios de moda e as cores. Esta apresentação pretendeu desenvolver a competência intercultural, motivar os alunos para a cultura francesa, compreender o impacto que a moda tem em França até aos dias de hoje e conhecer o nome e os estilos de roupa e acessórios.

Com o objectivo de avaliar a compreensão dos aspectos apresentados na exposição oral, elaborei uma ficha de trabalho (ver anexo 25), que os alunos fizeram, individualmente. No final, recolhi todas as fichas para corrigir e entregar na aulas seguintes com as anotações dos erros que os alunos tinham que melhorar.

Com base num texto desenvolvido, em conjunto, no quadro, e que serviu como modelo para a produção de textos dos alunos, sugeri que escolhessem uma celebridade de quem gostassem e que escrevessem, individualmente, um texto sobre ela, nos moldes do texto que tínhamos realizado.

Como trabalho de casa, depois da correcção realizada na aula, sugeri que copiassem o texto no *word* e colocassem a imagem da personalidade que tinham escolhido para exposição na sala de aula. Lamentavelmente, apenas uma aluna me entregou esse trabalho.

Na aula seguinte, distribui imagens com uma personagem, diferente para cada grupo, que os alunos tinham que descrever, de acordo com a roupa e os acessórios que usava. Esta actividade, trabalhada a pares, permitiu sistematizar o vocabulário relacionado com o vestuário e desenvolver a competência escrita. No final, coleí todas as imagens no quadro. Os alunos leram os textos para a turma, e os colegas tinham que adivinhar de que personagem se tratava. Tendo em conta que a escrita surge no ensino das línguas integrada na aprendizagem de outras competências, pretendi, com esta actividade, rever conhecimentos pré adquiridos pelos alunos, desenvolvendo competências interligadas (compreensão oral, produção oral e escrita), mas principalmente, envolver os alunos num contexto dinâmico que desenvolvesse o lado criativo de cada um, associando a aprendizagem ao prazer de aprender a Língua.

No final da aula entreguei uma ficha de suporte de vocabulário, para facilitar a realização do catálogo de moda que os alunos tinham que completar com o nome de cada peça de roupa e acessório de cada manequim (ver anexo 26), com vista à sistematização de vocabulário relacionado com o vestuário e como ponte para o desfile. De facto, a partir do “catálogo de moda”, os alunos poderiam escolher as roupas, os acessórios e os estilos a utilizar durante o desfile.

O desfile foi o produto final do longo trabalho e das diferentes actividades presentes na unidade da Moda. Assim, esta actividade final surgiu como conclusão de todo o processo de aprendizagem em que os alunos mostraram a sua motivação, o seu interesse e o seu empenho. Vestidos “a rigor” desempenharam, realmente, com muito entusiasmo, o papel de modelos e de apresentadores do acontecimento.

O desfile foi preparado em várias etapas: 1) no dia marcado, os alunos trouxeram acessórios que queriam usar durante o desfile; 2) os alunos organizaram-se em seis grupos; cada grupo tinha um “apresentador” que descrevia o que cada modelo usava durante o desfile; os assistentes descreviam, por escrito, o modelo que mais gostavam.

Os alunos levaram esta actividade muito a sério e empenharam-se, com muito entusiasmo, a representar, de forma muito participativa, o seu papel. Apenas três alunos não quiseram desfilar, por timidez.

### **3.4. Avaliação**

A avaliação é um elemento essencial no ensino-aprendizagem, pois permite ao professor verificar a evolução dos alunos e identificar os para os remediar. Assim, procurei recolher sempre os trabalhos de produção escrita para os corrigir, individualmente, assinalando os erros que os alunos davam e a possível correcção.

Por outro lado, durante as aulas, em algumas actividades, optei por fazer a correcção eu mesma, no quadro, para que os alunos percebessem os erros que tinham dado. Em outros momentos, sugeri aos alunos que fossem ao quadro fazer a correcção para tomarem uma posição mais activa e mais consciente desses erros.

A aprendizagem da escrita teve também lugar através dos rascunhos, essenciais no processo de escrita e na aprendizagem desta competência. No início de cada produção escrita, os alunos escreviam um primeiro “esboço” do texto, com vista ao aperfeiçoamento.

Para os trabalhos realizados na aula, optei por uma avaliação qualitativa, pois o objectivo era ajudar os alunos a terem mais motivação para aprender e ensiná-los a corrigir os seus erros, diversificar os exercícios de produção escrita em que pudessem aplicar, de diferentes maneiras, os conhecimentos adquiridos na aula. Neste sentido, elaborei uma grelha que me permitiu verificar a evolução dos alunos, em função dos erros que davam (ver anexo 27).

Durante o segundo período, realizei um teste centrado na compreensão e produção escritas do *passé composé*, como segundo elemento de avaliação quantitativa. Ao corrigir os testes, senti uma grande frustração, pois verifiquei que a maioria da turma tinha negativa porque não se esforçaram, a meu ver, para ter uma boa nota, tendo em conta que o teste abrangia apenas o *passé composé*. Como produção escrita, o exercício consistia em escrever um *e-mail* a um amigo, em que contasse o que tinha feito durante as suas férias (ver anexo 28).

O processo de avaliação foi contínuo e centrou-se sobretudo na observação directa. Para o efeito, elaborei uma grelha de observação de desempenho na sala de aula, que se justificou para esta turma (ver anexo 29). De facto, ao alertar os alunos para o facto de que as suas atitudes, positivas ou negativas, durante a aula, eram avaliadas, verifiquei uma melhoria no comportamento geral da turma.

No final do segundo período, os alunos já estavam a pensar nas férias e, tendo em conta a euforia que se vivia na escola, devido às actividades extra curriculares, estavam mais preocupados em divertir-se do que em estudar. A verdade é que um terço dos alunos faltou ao teste, para poder participar nas actividades. Este aspecto fez-me reflectir no contexto em que se avaliam os alunos, tendo em conta que situações deste tipo são negativas para o aluno e para o professor. As correções dos testes foram “revistas”, posteriormente, pela minha orientadora que confirmou os resultados.

### **3.5. Avaliação e análise de resultados**

O 8ºB era uma turma com muitas dificuldades de aprendizagem e falta de motivação. Ao constatar que os alunos não eram autónomos, procurei desenvolver estratégias que lhes permitissem atingir os objectivos, uma vez que o QECR sugere que o professor e os programas de ensino devem fornecer aos alunos instrumentos que os incentivem e preparem para uma aprendizagem autónoma e eficaz. Assim, não podemos esquecer que “A prática eficaz implica a capacidade de abordar as situações da sala de aula de uma forma reflexiva e orientada para a resolução de problemas.”, Arends (1995, p. 27).

A planificação de aulas em que pretendia desenvolver actividades mais longas, centradas na produção escrita, foram muito bem pensadas, em função do calendário lectivo, que é fundamental respeitar, devido à pressão do cumprimento do programa e ao espaço necessário para a avaliação. Com efeito, em alguns momentos, senti-me pressionada porque a matéria tinha que ser dada, o tempo passava muito rapidamente e a gestão das aulas tinha que

ser muito rigorosa. Além disso, o facto de alguns alunos não quererem realizar as actividades propostas levou-me, em alguns momentos, a referir a avaliação como meio de os levar a escrever. No entanto, quando se tratou de preparar e desenvolver o desfile de moda, os alunos mostraram-se muito receptivos. Este facto levou-me a concluir que, se os alunos estiverem envolvidos em actividades que lhes interessam, a motivação é maior e a aprendizagem mais eficaz.

A exposição de trabalhos desenvolvidos pelos alunos (ver anexo 30) foi uma estratégia para desenvolver o interesse e a motivação dos alunos, uma vez que, ao verem os seus trabalhos expostos, a aprendizagem, para eles, fazia mais sentido.

A falta de motivação dos alunos em algumas aulas e as dificuldades que apresentavam em assimilar os conhecimentos apresentados levaram-me a reajustar e adaptar as planificações iniciais, em função do tempo disponível e do ritmo dos alunos.

O número elevado de alunos por turma, com diferentes níveis de dificuldades, foi um enorme obstáculo ao desenvolvimento da competência de produção escrita, que exige a aquisição de técnicas, de metodologias e de sistematização.

Claro que as aulas se podem rentabilizar com o aumento dos trabalhos que os alunos desenvolvem em casa, mas essa questão, só funciona com alunos que têm acompanhamento familiar, que têm hábitos de estudo e que se mostram motivados, o que não acontecia com grande parte dos alunos da turma do 8ºB.

Esta situação exige a prática de estratégias eficazes centradas no desenvolvimento de actividades de grupo e de reescrita colectiva.

A espontaneidade com que correspondiam em português levou-me a deixar bem claro que teriam que se esforçar por se exprimir em Francês para desenvolver esta competência. De facto, considerando que é importante insistir nas diferentes competências em sala de aula, único espaço em que muitos alunos têm possibilidade de a desenvolver, não permiti intervenções em Português.

Algumas actividades de reescrita não puderam ser desenvolvidas, como tinha previsto, pois estávamos no final do segundo período, pressionados pelo tempo que era pouco para acabar outros conteúdos e para fazer o teste de avaliação. Para agravar a falta de tempo, nas últimas semanas de aulas, a maioria dos alunos participou em torneios e em outras actividades desportivas que não estavam previstas, o que fez com que não fosse possível a execução de

algumas aulas como tinha planeado, obrigando a uma reestruturação do calendário de aulas que tinha previsto.

Ao longo das aulas procurei sempre desenvolver uma relação centrada no diálogo e na autenticidade com vista o desenvolvimento saudável e harmonioso que ultrapassa os limites da simples aprendizagem. Confesso que me questioneei várias vezes acerca do meu papel enquanto professora, e procurei desenvolver uma atitude assertiva, baseada no respeito mútuo, como factor de prevenção da indisciplina.

Com o tempo, foi visível a mudança de atitude perante a escrita. Embora os erros e as dificuldades ainda estivessem muito presentes, a forma como encaravam a produção escrita era completamente oposta ao desinteresse que mostraram no início. Com efeito, ao longo das aulas fui verificando uma predisposição diferente para escrever, notando-se, claramente, que tinham mais confiança.

Os alunos sentiram que valia a pena, e isso é um aspecto muito importante para o desenvolvimento da motivação na aprendizagem de uma língua estrangeira, ameaçada pelo ensino do Inglês e do Espanhol. Embora “em luta pela sua sobrevivência”, nas escolas portuguesas, a verdade é que a língua francesa potencia o alargamento das nossas mundividências, permitindo o acesso a uma cultura tão rica e importante, como é a cultura francesa. Neste sentido, o professor tem um grande papel a desempenhar.

Apesar das dificuldades, considero o balanço muito positivo. É evidente que o meio escolar, com um número limitado de horas destinadas à aprendizagem das línguas estrangeiras não pode garantir o sucesso da aquisição de conhecimento, por isso é importante promover a auto-estima do aluno, elogiando-o e ensinando-o a desenvolver capacidades e responsabilidades que, por sua vez, irão facilitar o seu autoconhecimento, levando-o a desenvolver ferramentas que o preparam para a vida, pois, “Não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o «falante nativo ideal», *QECR* (2001, p.24). Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas.

No entanto, é difícil captar a atenção de todos os alunos, principalmente quando não têm vontade de aprender. Muitas vezes, embora calados, assistem pacíficos, mas também impermeáveis à assimilação de conhecimentos.

## **Capítulo V: Participação na escola**

### **1. Reuniões**

Ao longo do ano, assisti a duas reuniões de conselho de turma no final do primeiro e do segundo períodos, em cada turma, nas quais tive a oportunidade de contactar com os professores das outras disciplinas. Apesar de algumas diferenças, os elementos em análise seguiram os mesmos aspectos: desempenho da turma; identificação das dificuldades; estratégias de acção conjunta; processos e resultados de avaliação.

Na reunião do segundo período, na turma de Francês, pude constatar que as estratégias delineadas na primeira reunião e postas em prática ao longo do primeiro período não tinham resultado. Os alunos tinham piorado o comportamento, e os resultados tinham, consequentemente, sido piores também. Foi proposta uma nova planta da sala de aula, alguns alunos foram encaminhados para o apoio escolar e foi definido, em unanimidade, que haveria “tolerância zero” por parte de todos os professores.

Por incompatibilidade de horários, não me foi possível participar nas Reuniões de Agrupamento, uma vez que o horário coincidia com o horário em que eu dava aulas na escola em que me encontro a leccionar, e onde também tenho reuniões de Agrupamento e de encarregados de educação, nas quais participo.

### **2. Actividades**

A intervenção no seio escolar centrou-se na participação de actividades que tiveram lugar na “Semana do Patrono”, última semana do segundo período, nomeadamente no “Sarau da Poesia” e no “Dia do Pitéu”. Estas intervenções desenvolveram-se num ambiente de grande convivialidade e permitiram-me uma interacção muito positiva e agradável com outros colegas professores.



## Capítulo VI: Análise e reflexão crítica da PES

A Prática de Ensino Supervisionada foi a ponte que me permitiu pôr em prática conhecimentos teóricos que adquiri ao longo dos seminários do Mestrado em Ensino. De facto, esta segunda “etapa” foi o culminar de uma série de dúvidas, hesitações, ansiedades e, principalmente, reflexões que surtiram em escolhas, centradas na busca de objectivos pedagógicos na relação ensino - aprendizagem.

Ao longo deste percurso, questioneimei-me inúmeras vezes sobre o meu papel enquanto professora estagiária e como poderia contribuir para o “crescimento” dos alunos. O ensino da escrita foi o caminho que escolhi, consciente da importância que esta competência desempenha no mundo actual e na vida de cada um de nós.

No que diz respeito às aulas, esforcei-me por ser uma professora reflexiva, consciente do impacto, positivo ou negativo, que as minhas escolhas podiam ter no processo ensino - aprendizagem de cada aluno. Os materiais, as actividades e as estratégias que desenvolvi foram sempre delineadas a pensar no sucesso dos alunos e na eficácia do ensino. Mais que impingir conteúdos, ambicionei desvendar mundos desconhecidos, vencendo dificuldades e adversidades, tendo sempre como ponto de referência a produção escrita.

Consciente de que esta competência não pode surgir na sala de aula associada a retalhos de textos que se vão escrevendo de forma solta e ao acaso, muitas vezes aliás, propostos nos manuais da disciplina, procurei insistir em actividades inseridas neste processo técnico, social e individual, integradas em horizontes mais amplos, em lógicas de acção mais globais e não em conteúdos que muitas vezes limitam e condicionam o aprendente. Concordo, por isso, com Pereira (2001), ao afirmar que a escrita não pode resumir-se a “estratégias soltas, espaçadas, ao sabor do acaso e/ou das propostas dos manuais e até mesmo do pseudo ritmo dos alunos que vão marcar a diferença na didáctica da pedagogia da escrita, mas actividades sistémicas inseridas em blocos mais latos, em lógicas de acção mais globais, obedecendo a determinados princípios e determinada ordem.”

Alimentada por uma exigência que me caracteriza, tentei levar o *barco a bom porto*, questionando os conteúdos “pré fabricados” aos quais me senti muitas vezes “acorrentada”, reflectindo sobre eles e procurando encontrar novos suportes, novas estratégias e novas dinâmicas que se integrassem, de forma mais eficiente, na realidade escolar.

Confirmei que ensinar a escrever é urgente, tal como é urgente motivar os alunos para o desenvolvimento desta competência. Pude constatar que escrever é de facto uma actividade complexa que implica um esforço enorme de reescrita e aperfeiçoamento, dificuldade que, aliás, eu própria senti, ao escrever o presente relatório.

Ambicionei atingir todas as metas e transpor todas as dificuldades, mas reconheço que nem sempre foi possível. Sinto que se tivesse que recomeçar, escolheria caminhos diferentes, porque considero que é possível fazer sempre melhor.

Neste sentido, questiono-me acerca das escolhas que fiz, das planificações das actividades, do modo como as desenvolvi. Lutei contra o tempo, contra a pouca vontade e inércia que os alunos têm em escrever, lutei pelo despertar de curiosidades, consciente de que é importante correr riscos, embora com alguma moderação.

Penso que deveria ter dado maior importância à auto-avaliação dos alunos, e ao trabalho cooperativo dos mesmos. No entanto, confesso que me senti pressionada em querer cumprir o programa, o que me levou a recuar na ambição de desenvolver outras actividades de aprendizagem da escrita.

Durante a minha curta prática de ensino, verifiquei que os alunos deram importância às observações que fui escrevendo nos trabalhos corrigidos e, com grande satisfação, verifiquei que os alunos procuraram corrigir “esses erros”, fizeram progressos e, mais importante ainda, que tomaram consciência do quão é importante desenvolver a competência escrita. No caminho que percorri com as três turmas, verifiquei que eles próprios manifestaram essa satisfação, sentindo-se motivados para continuar a escrever. Penso, por isso, que o professor deve assinalar os erros nos trabalhos escritos e comentar os pontos fortes e fracos de cada trabalho.

A nível da relação pedagógica, procurei desenvolver uma relação de autenticidade, centrada no autoconhecimento pois concordo com Hargreaves (1978, citado por Carita e Fernandes, 2002, p. 31) ao afirmar que “ a aceitação de si mesmo é condição necessária da aceitação do outro, constituindo a base da relação professor/aluno”.

## Capítulo VII: Conclusão

Caminhante não há caminho, o caminho faz-se caminhando...

António Machado

O presente relatório pretende ser o testemunho das experiências que mais marcaram a minha Prática de Ensino Supervisionada. Tendo como fio condutor o desenvolvimento da produção escrita em sala de aula, construí a minha prática pedagógica centrada nos quatro pilares da Educação, definidos pelo Relatório Delors, (citado por Silva, 2007, p. 113): “Aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver com os outros”.

Embora fosse professora numa escola profissional há dois anos, este período de “saber de experiências feito” permitiu-me crescer imenso: passei a analisar o meu desempenho com um olhar muito crítico, no sentido de querer fazer sempre mais e melhor. Desafiou-me a ser muito rigorosa e ainda mais acutilante nos saberes que transmiti aos alunos e nas estratégias que utilizei para alcançar os objectivos. Ensinou-me a ser “profissional”, no próprio sentido do termo. Até aqui, ensinava conteúdos aos alunos, mas hoje vou muito mais longe. Abordo o ensino de forma mais consciente e ambiciosa, menos pessimista e mais reflexiva. Aprendi a questionar-me muito mais, a ser muito mais exigente comigo mesma. Ser responsável pela educação do outro é uma enorme responsabilidade e por isso é importante ser-se ambicioso e correr riscos, mas com consciência e medida.

Concluo este mestrado com a certeza de que a profissionalização foi, sem dúvida, um passo importante na minha formação académica e profissional. Considero, no entanto, que este é apenas o início de um longo caminho a percorrer, centrado na reflexão, na análise, no autoconhecimento, e no desenvolvimento de uma Aprendizagem ao longo da vida.

Num mundo em constante mudança, impõe-se, mais que nunca, um ensino que tenha em vista o bem estar do indivíduo centrado na preocupação de acreditar que vale a pena e de que é sempre possível fazer mais e melhor. Apesar de tudo, sei que estes são os primeiros passos de uma longa caminhada, pois ainda tenho muito para aprender.

## BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR e SILVA, Vítor (1998-1999). “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português”. In *Diacrítica*, nº13-14; pp.23-31.
- ALARCÃO, I. (1996), *Ser Professor Reflexivo* in Alarcão, I. (coord.), *Formação Reflexiva dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, Palmira Castro (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva Integrada*. Porto: Porto Editora.
- AMADO, João da Silva & FREIRE, Isabel Pimenta (2009), *A(s) Indisciplina(s) na Escola – Compreender para Prevenir*. Coimbra: Edições Almedina SA.
- ARENDS, Richard I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- AVELINO, Cristina e ARROYO, Francine (1994). *Leituras Preliminares. Abordagens para textuais da obra integral*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- AZEVEDO, Flora (2010). *Ensinar e Aprender a Escrever. Através e Para Além do Erro*. Porto: Porto Editora.
- BARBEIRO, Luís Filipe (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.
- BEAUDOT, Alain(1980). *La créativité à l'école*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CARITA, Ana; FERNANDES, Graça (1997). *Indisciplina na sala de aula: Como prevenir? Como remediar?*. 1ª ed., Lisboa: Editorial Presença.
- CASTRO, Maria de Lurdes (2005). *O Português nas Escolas – Ensaio sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina.
- CEIA, Carlos (2002). *O que é ser professor de literatura*. Lisboa: Edições Colibri.
- DUARTE, Inês (1994). O oral no escrito; abordagem pedagógica. In *Pedagogia da Escrita*. Perspectivas. Porto: Porto Editora, pp.75-106.
- DUARTE, Inês (2000) Ensino da língua materna: da repetição de modelos à intervenção educativa cientificamente fundamentada. In AA. VV., *Didáctica da língua e da literatura*, vol.1, Coimbra, Almedina.
- ESTRELA, A. (s/d). *Teoria e prática de observação de aulas, uma estratégia de formação de professores*. 4ªed, Porto: Porto Editora.

- FLETCHER, Ralph (1993). *Roots and Wings. Literature and Children's Writing*. In *Pen in Hand: Children become Writers*. Newark: IRA, pp.7-18.
- GOMES, Álvaro (2006). *Ortografia Para Todos. Para (Ensinar a) Escrever Sem Erros*. Porto : Porto Editora.
- HEDGE, Tricia (2005), *Writing Resources Books for Teachers*. Oxford University Press, Oxford.
- KRESS, G. (1985). Sociolinguistic development and the language user: different voices for different occasions. In *Language and Learning: an interactional Perspective*. London / Philadelphia: The Falmer Press, pp. 135-142.
- LAMAS, Estrela Pinto Ribeiro (1992) *A Aula de Língua e Literatura Maternas (Caderno1)*. Vila Real: UTAD, Departamento de Letras.
- LOMAS, Carlos (org.) (2003). *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Asa.
- PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2000). *Escrever em Português. Didácticas e Práticas*, Porto, ASA.
- PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2002). *Das Palavras aos Actos – ensaios sobre a escrita na escola*. Lisboa: IIE.
- PERERA, Katharine (1984). *Children's Writing and Reading*. London: Basil Blackwell Publisher Ltd.
- POSTIC, Marcel (2007) *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- RIEF, Sandra F. e HEIMBURGE, Julie A. (2006). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva (vols. 1 e 2)*. Porto: Porto Editora.
- RIO- TORTO, G.(2000) Para uma pedagogia do erro. In AA.VV., *Didáctica da língua e da literatura*, vol.1, Coimbra, Almedina.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*, Lisboa: Presença.
- SAVATER, Fernando (1997). *El Valor de Educar*, Barcelona: Editorial Ariel.
- SANTOS, Odete (1994). Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna. In *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp.127-153.
- SILVA, Maria do Carmo Vieira da (2007). A relação “saber científico” e “experiências” na profissão docente. In *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas* (19); pp.107-118.

- TARRAB, Elca (1990). Mutation de la didactique de l'écrit. In *Didactiques des Langues Maternelles*. Bruxelles : Éditions Universitaires, pp.205-209.
- VIANA, Fernanda Leopoldina e RIBEIRO, Iolanda (2009). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos*. Lisboa: Almedina.
- VILLAS-BOAS, António José (2001). *Ensinar e Aprender a Escrever. Por uma Prática Diferente*. Porto: Edições ASA.
- VILLAS-BOAS, António José (2005). *Oficinas de Leitura Recreativa. Criar e Manter Comunidades de Leitores na Escola*, Porto, ASA.

### **Específicas (Português):**

- AAVV (2000) *Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento do Ensino Secundário
- AAVV (2002). *Programa de Português, 10º, 11º, e 12º anos*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento do Ensino Secundário.
- AA.VV. (2004). *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ALVES, Palmira Castro (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva Integrada*. Porto: Porto Editora.
- AMOR, Emília (1993). *Didáctica do Português, Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- BENEDITO, Silvério (2008). *Para uma leitura de Os Lusíadas de Luís de Camões*. Barcarena: Editora Presença. Coleção Textos de Apoio (nova Série).
- BERNARDES, José Augusto Cardoso (2005). *A Literatura no Ensino Secundário: Outros Caminhos*. Porto: Areal Editores.
- CUNHA, Celso & CINTRA Lindley (2002). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- DUARTE, Inês e Paula MORÃO (org.) (2006). *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Colibri.
- DUARTE, Isabel Margarida (2001). *Gavetas de Leitura. Estratégias e Materiais para uma Pedagogia da Leitura*. Porto, ASA.

- FONSECA, Fernanda Irene (2004). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto, Porto Editora.
- FRANTZ, Maria Helena Zancan (1997). *O ensino da literatura nas séries iniciais*. 2ª ed. Ijuí: Unijuí.
- MANGUEL, Albert (1998). *Uma história da leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- MARTINS, Filomena & MOURA Graça (2010). *Página Seguinte. Português 10º Ano*. Lisboa: Texto Editora.
- PAIS, Amélia Pinto (2002). *Para compreender **Os lusíadas***. Porto: Areal Editora.
- PINHEIRO, Helder & BANBERGER, Richard (2002). *Poesia na sala de aula*. João Pessoa: Ideia.
- TAVARES, Clara Ferrão (2007). *Didáctica do Português língua materna e não materna no ensino básico*. Porto, Porto Editora
- TEIXEIRA Maria Ascensão & BETTENCOURT Maria Assunção (2004). *Língua Portuguesa 9ºAno*. Lisboa: Texto Editores.

#### **Específicas (Francês):**

- AAVV (2002) *Programa de Francês*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- BONIFACE, Claire (1992). *Les Ateliers d'écriture*. Paris : Retz.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Edições ASA.
- CORNAIRE C. & RAYMOND, P. M. (1999). *La Production écrite*. Paris : Clé Internationale.
- HALTÉ Jean-François (2002) *La didactique du français*, Paris : PUF, coll. Que sais-je ?
- KHAN, Gisèle (1993). *Le Français dans le monde, Recherches et applications, des pratiques de l'écrit*. Vanves : EDICEF.
- MOIRAND, Sophie (1982). *Enseigner à Communiquer en Langue Étrangère*. Paris : Hachette.
- MUSSET Marie (2011). « Apprendre à écrire : du mot à l'idée » in *Dossier d'actualité Veille et analyses*, n° 62.
- PERRENOUD, Phillipe (1993). Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages. In *Évaluation Formative et Didactique du Français*. Neuchâtel-Paris : Deachaux et Niestlé, pp.30-51.

- PUREN, Christian (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International.
- REUTER Yves (2004) « Quelques spécificités des approches didactiques de l'écriture. », *Linx*, n° 51, pp 41-44.
- ROCHETA Ivette & FALEIRO Marie-Evelyne (2007). *Français Partout*. Lisboa: Santillana.

### SITIOGRAFIA

<http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=62&lang=fr>

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/62-mai-2011.pdf>

<http://sitio.dgicd.min-edu.pt/Paginas/default.aspx>

[http://sitio.dgicd.min-edu.pt/línguas \\_ estrangeiras/ Paginas/default.aspx](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/línguas_estrangeras/Paginas/default.aspx)

[sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/.../84/Curriculo\\_Nacional.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/.../84/Curriculo_Nacional.pdf)

<http://www.centre-lecture.com/home/spip.php?article597>

[http://www.frenchresources.info/uwfs/fr/htm/08\\_01\\_synergies\\_fle\\_proposer\\_article.htm](http://www.frenchresources.info/uwfs/fr/htm/08_01_synergies_fle_proposer_article.htm)

[http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie12/farida\\_sahli.pdf](http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie12/farida_sahli.pdf)

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/revues.html#Europe>



ANEXOS

**Anexo 1:** Grelha de observação de sala de aula

<b>GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA</b>
---

Número de alunos:

Turma : \_\_\_\_\_

Data : \_\_\_\_\_

<b>PROFESSOR</b>			
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Às vezes</b>
<b>Diz Bom dia / Boa tarde quando chega</b>			
<b>Faz a chamada</b>			
<b>Regista se os alunos fizeram o trabalho de casa</b>			
<b>Comenta um tema da actualidade</b>			
<b>Relembra os conteúdos da aula anterior</b>			
<b>Explica claramente o que os alunos devem fazer.</b>			
<b>Ajuda os alunos que têm dificuldades</b>			
<b>Interpela os alunos directamente</b>			
<b>Chama os alunos pelo nome</b>			
<b>Ouve atentamente todos os alunos</b>			
<b>Movimenta-se pela sala durante a aula</b>			
<b>Os alunos</b>			
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Às vezes</b>
<b>São assíduos e pontuais</b>			
<b>Sentam-se de acordo com uma planta da sala de aula</b>			
<b>Participam espontaneamente</b>			
<b>Conversam muito entre si.</b>			
<b>Perturbam o funcionamento da sala de aula.</b>			
<b>As aulas</b>			
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Às vezes</b>
<b>A aula apresenta uma sequência lógica.</b>			
<b>Existe claramente transição entre as actividades.</b>			
<b>A compreensão dos textos é feita oralmente.</b>			
<b>A compreensão do texto faz-se por escrito.</b>			
<b>O professor dá um tempo limite para as actividades.</b>			
<b>As respostas do texto são corrigidas oralmente.</b>			
<b>A produção escrita surge durante toda a aula.</b>			
<b>O aluno escreve textos durante a aula.</b>			
<b>Os alunos escrevem diferentes tipos de textos</b>			
<b>São utilizados materiais variados</b>			
<b>É utilizado sobretudo o manual</b>			

**Anexo2: Plano de aula**Plano  
de aula  
6 de  
Dezem

		<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA</b> Disciplina de Português		9.º Ano Turma: B
bro de 2011		Tempo previsto: 90 min.		
<b>CONTEXTUALIZAÇÃO: UNIDADE DIDÁTICA</b>				
<b>Texto Narrativo e Outros Textos</b>				
<b>OBJETIVOS</b>				
<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecer as principais características do Renascimento, do Humanismo e do Classicismo<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecer o percurso biográfico de Camões</li></ul></li><li>- Compreender as origens e as características do texto épico<ul style="list-style-type: none"><li>- Compreender o conceito de epopeia</li></ul></li><li>- Conhecer as fontes de <i>Os Lusíadas</i> e a sua origem</li><li>- Aplicar conhecimentos sobre os conteúdos apresentados na aula</li></ul>				
<b>CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS</b>				
Narrativa em verso: Epopeia <i>Os Lusíadas</i>				
<b>SUMÁRIO</b>				
Renascimento e Humanismo: Principais características Biografia de Camões Epopeia: Conceito e características Génese e fontes de <i>Os Lusíadas</i>				
<b>DESENVOLVIMENTO DA AULA</b>				<b>Tempo</b>
1º momento	Introdução geral dos temas abordados na aula, em relação com os conteúdos das aulas anteriores e tendo em conta os trabalhos de casa feitos pelos alunos.			10 min
2º momento	Apresentação em Power Point das características do Renascimento e do Humanismo. Apresentação da biografia de Luís Vaz de Camões Apresentação das características essenciais de Epopeia			30 min
3º momento	Realização de uma ficha geral sobre os conteúdos apresentados (verdadeiro ou falso) e palavras cruzadas.			15 min
4º momento	Correção oral das fichas de trabalho.			10 min.
5º momento	Produção escrita: Camões no final da sua vida Leitura de alguns trabalhos			25 min
<b>AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS</b>				
A avaliação será feita através da observação directa, através das fichas de trabalho e da produção escrita				

## Anexo3



### AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA Disciplina de Português: *Os Lusíadas*

9.º Ano

Turma: B

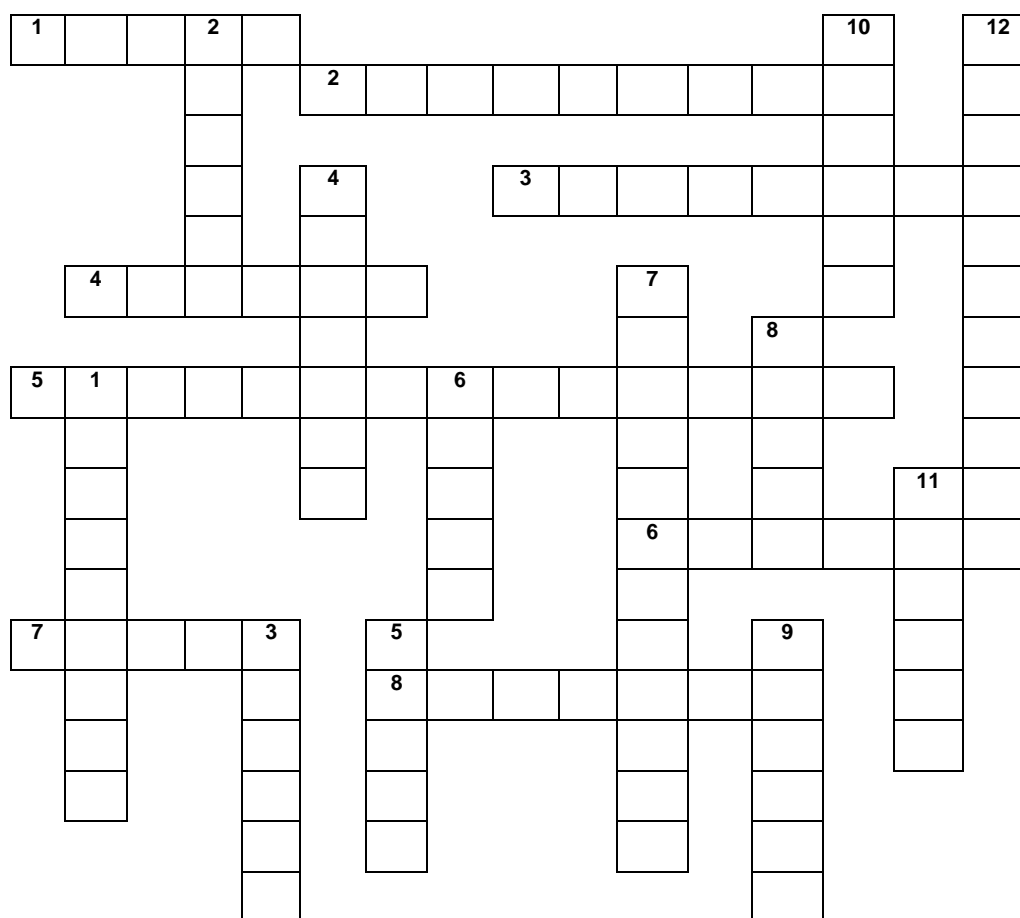
### 1-*Os Lusíadas*: Contextualização

A partir da apresentação feita na aula sobre a **contextualização de *Os Lusíadas***, pronuncia-te quanto à veracidade de cada uma das seguintes informações:

1. O Renascimento é o regresso à Antiguidade, através da sua revalorização. \_\_\_\_\_
2. O Humanismo centrou-se numa mentalidade teocêntrica. \_\_\_\_\_
3. Obscurantismo, superstição e pessimismo são típicos do Humanismo. \_\_\_\_\_
4. O Humanismo privilegia o culto do saber científico, do experimentalismo e otimismo. \_\_\_\_\_
5. França é o berço do Renascimento. \_\_\_\_\_
6. Botticelli é autor de alguns retratos religiosos e mitológicos. \_\_\_\_\_
7. Durante o Renascimento havia um entusiasmo pela cultura greco-latina. \_\_\_\_\_
8. Com os descobrimentos houve uma gigantesca abertura de “horizontes”. \_\_\_\_\_
9. A epopeia é o género que remonta à Antiguidade greco-romana. \_\_\_\_\_
10. Homero e Virgílio são os maiores representantes da epopeia. \_\_\_\_\_
11. A epopeia é dos géneros mais cultivados da geração quinhentista. \_\_\_\_\_
12. A epopeia é a narração em prosa de lendas e feitos extraordinários de heróis. \_\_\_\_\_
13. A epopeia não tem uma base histórica. \_\_\_\_\_
14. Homero escreveu os poemas *Iliada* e *Eneida*. \_\_\_\_\_
15. Leonardo da Vinci é o herói da *Odisseia*. \_\_\_\_\_
16. A *Odisseia* de Homero influenciou a estrutura do poema épico *Os Lusíadas*. \_\_\_\_\_
17. Sá de Miranda e Damião de Góis foram humanistas portugueses. \_\_\_\_\_
18. Através do maravilhoso, salientam-se os feitos dos heróis das epopeias. \_\_\_\_\_
19. O Renascimento valorizava uma vertente espiritual com uma tendência religiosa.
20. A natureza assumiu um papel fundamental durante o século XVI.



## 2- PALAVRAS CRUZADAS: *Os Lusíadas*



### Horizontais:

1. Tinha muito valor no renascimento.
2. Doutrina do renascimento, centrada no Homem
3. Epopeia grega atribuída a Homero.
4. Berço do Renascimento
5. Permitiram um novo conhecimento do mundo
6. Escreveu *Os Lusíadas*.
7. O Renascimento opõe-se à mentalidade da idade...
8. Género narrativo em verso

### Verticais:

1. A epopeia é escrita no seu estilo.
2. Epopeia atribuída a Virgílio.
3. Camões combateu no norte deste continente.
4. Pensa-se que Camões estudou aí.
5. A epopeia é escrita assim.
6. Camões viajou para lá.
7. Movimento cultural do século XV.
8. O Humanismo colocou-o no centro da terra.
9. Houve influência da Antiguidade Greco...
10. Autor da *Ilíada*
11. A epopeia pretende glorificá-los.
12. Obra mais conhecida de Leonardo da Vinci

Anexo 4

*OS LUSÍADAS: CONCÍLIO DOS DEUSES*

*OS LUSÍADAS: CONCÍLIO DOS DEUSES*

Mensageiro que convocou os deuses:  
\_\_\_\_\_

Presidente do Concílio:  
\_\_\_\_\_

Concílio dos deuses

Motivo do Concílio:  
\_\_\_\_\_

Deuses a favor

Deus contra:  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Razões:  
❖ \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Razões:  
❖ \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Razões:  
❖ \_\_\_\_\_  
❖ \_\_\_\_\_  
❖ \_\_\_\_\_

**Anexo 5ª: Acta sobre “Concílio dos Deuses”**

# Ata

Aos trinta dias do mês de Janeiro de mil quatrocentos e noventa e seis, pelas onze horas, realizou-se uma reunião de Deuses do Olimpo, presidida por Júpiter com a seguinte Ordem de Trabalhos:-----

Ponto único: Decisão dos Deuses em relação à viagem Marítima de Vasco da Gama à Índia.-----

Estiveram presentes todos os Deuses do Olimpo.-----

A reunião teve início com a informação, por parte do presidente, da realização de uma viagem marítima realizada pela armada portuguesa sob o comando de Vasco da Gama, e qual deveria ser a posição tomada pelos Deuses sobre o assunto. A Deusa Vénus e o Deus Marte apresentaram argumentos de apoio à iniciativa portuguesa. O Deus Baco não foi da mesma opinião. ~~xxx mostrando-se contra...~~-----

E, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão, da qual se lavrou a presente ata que, depois de lida e aprovada, vai ser assinada, nos termos da lei.-----

Presidente: Júpiter

Secretário: Mercúrio

Anexo 5b: Carta de um marinheiro na viagem do caminho marítimo para a Índia

Melinde, 10 de Maio de 1497

Minha querida família... Escrevo-vos da distante cidade de Melinde, onde o capitão Vasco da Gama se encontra com o Rei da mesma. ~~As~~ Não existem palavras para descrever os horrores, as maravilhas e as provações <sup>as</sup> pelas quais passámos para aqui chegar, mas ~~fui~~ <sup>tenho</sup> o meu, pois presumo que os meus irmãos mais novos gostarão de ouvir.

Como provavelmente se lembram, partiu de Lisboa na nau Beirão, juntamente com muitos outros, incluindo, se ainda se lembram, o filho mais velho da Dona Antónia, da casa ao lado, mas esse embarca numa outra nau. Passados cerca de dois meses e meio a navegar, deixámo-nos com um tremendo desafio... Tratava-se do Cabo das Tormentas, um local normalmente evitado devido às suas fortes correntes, aos seus impiedosos ventos e com as suas rochas cortantes que possuem a afabilidade de poder "esventar" qualquer navio. <sup>Além disso, há navios que enfrentam</sup> Mas algo muito mais assustoso <sup>que</sup> exige <sup>cair</sup> dentro as sombras; algo diabólico. Tratava-se de um gigante, que se erguia como que de dentes das rochedos, <sup>que</sup> com uma voz grossa e poderosa, se denominou por "Adamasol". E se você subisse de Todas as coisas, Todas as destinas, tudo o que este ser disse, <sup>garanto-vos</sup> ~~tenho~~ dizer, que vos gelaria a espinha.

E a tempestade? Ah, a tempestade! Uma das maiores, fortes e impiedosas que já vi! As ondas e o vento eram tão fortes que chegaram a despedaçar um mastro da nau principal. Mas as provações não pararam aí! Quando atracámos em Mombaça para reabastecer, não é que tentaram sabotar o nosso navio? Inacreditável! Mas <sup>embora</sup> ~~apesar~~ de algumas das coisas que vos conto nesta pareçam perigosas, ~~mas~~ <sup>contu</sup> peço-vos que não se preocupem comigo, pois Deus favorece os corajosos... E além disso somos portugueses! Estamos habituados a este tipo de coisas.

Com muita saudades

P.S. - Quando voltar quero um bom cozido à portuguesa, pelo ser? E o rei que pode...





## Anexo 6

Ser poeta...  
Ser poeta é voar bem alto  
Deixar as palavras fluírem.  
É deixar a imaginação e criatividade  
Aparecerem ao de cima.

É ultrapassarmos o que somos  
Ir além do conhecido  
Correr riscos.

Sonhar e cantar  
Escrever sem pensar  
Dar a volta ao infinito e voltar  
Mostrar a toda a gente  
O que é voar!

Ter a liberdade de invocar o  
Interior, definir os medos e receios  
Representar os desejos e amar  
Procurar a poesia em nós e  
Nadar num mar de palavras.

Ser o marinheiro do nosso barco  
E naufragar.



*Ser poeta é*

*Pensar além da mente,  
Imaginar coisas, livremente.*

*Ser poeta não é para todos,  
Pois não é fácil,  
É preciso ser-se ágil.*

*Para sermos o que queremos,  
Precisamos de conquistar  
As coisas que nos fazem sonhar!*

*Nunca desistas de nada que queiras ser!  
Se quiseres ser poeta,  
Põe-te a escrever ...*

## *Ser Poeta*

*Ser poeta é sentir cada letra que se escreve.  
É amar como não se deve.  
Ser poeta é, por vezes, caminhar pelo deserto  
E viver no incerto.*

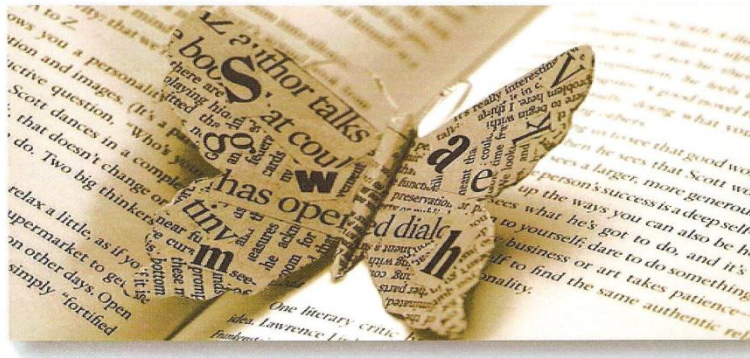
*Ser poeta é sonhar e suspirar  
As palavras, respirar e ousar  
Confessar uma paixão ou uma dor.  
Ser poeta é expressar-se com amor.*

*Mas o poeta não é dono das palavras!  
Elas fogem-lhe por entre os dedos, têm asas!  
Fazem sentir e chorar,  
Sem ele pedir ou mandar.*

*Ser poeta é...  
Enfim, cair na ilusão  
De que as palavras que se escrevem  
Acalmam o que vai no coração.*

## Caravana das dez palavras

O berço é reluzente e bonito  
Bonito como o ouro  
Ouro para a Aia  
Aia que canta  
Canta com o punhal  
Punhal para se matar  
Matar o irmão bastardo  
Bastardo que quer um tesouro  
Tesouro muito leal  
Leal vassalo...



---

*A Aia leal, bela como o ouro  
Ouro que provém do tesouro  
Tesouro desejado por qualquer vassalo  
Vassalo bastardo que só pensa em matar  
Matar com um punhal quem dorme no berço  
Berço do qual a riqueza reluz.*

**Anexo 8:** Grelha de avaliação de produção escrita

Tipo de texto : \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Alunos	Conteúdo	Estilo	Coerência e coesão verbal			
	Respeito pelo tema	Originalidade e criatividade	Vocabulário	Concordâncias Flexão verbal Conectores	Ortografia Acentuação	Pontuação
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						

F-FRACO

INS- INSUFICIENTE

SUF- SUFICIENTE

B-BOM

MB-MUITO BOM

**Anexo 9: Plano de aula**

Plano de aula

22 de Novembro de 2011

Tempo previsto: 90 min

<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA</b> Disciplina de Português		10.º Ano  Turma: B
<b>CONTEXTUALIZAÇÃO: UNIDADE DIDÁTICA</b>		
<b>TEXTOS DE CARÁTER AUTOBIOGRÁFICO</b>		
<b>OBJETIVOS</b>		
<ul style="list-style-type: none"><li>- Mobilizar conhecimentos prévios sobre a carta</li><li>- Determinar a intencionalidade comunicativa da carta</li><li>- Expressar pontos de vista sobre as diferentes formas de comunicar</li><li>- Identificar a estrutura da carta</li><li>- Produzir uma carta formal</li></ul>		
<b>CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS</b>		
Textos de carácter autobiográfico: A carta		
<b>SUMÁRIO</b>		
A carta: Formal e informal Leitura e análise de uma carta de António Lobo Antunes e de uma carta de reclamação. Produção escrita: Elaboração de uma carta informal.		
<b>DESENVOLVIMENTO DA AULA</b>		<b>Tempo</b>
1º momento	Reflexão sobre: - O que é uma carta - O papel das cartas hoje em dia - Quando é que se escrevem cartas - Para que é que se escrevem cartas	10 min
2º momento	Tipos de cartas: formal e informal (ficha de revisões)	5 min
3º momento	Leitura e análise da carta de carácter pessoal de António Lobo Antunes	15 min
4º momento	Realização de uma ficha de interpretação sobre a carta que foi lida. Correcção da ficha. (oralmente)	30 min
5º momento	Leitura e análise de uma carta informal: carta de candidatura espontânea	10 min.
6º momento	Realização da ficha de trabalho nº 2 sobre a carta formal.	20 min.
<b>AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS</b>		
A avaliação será feita através da observação directa e através da ficha nº 2		

## Anexo 10: Carta informal

### PARA A MULHER Carta de António Lobo Antunes



6.4.71

Meu querido amor

Aqui estou num espesso e chuvoso (?) dia cinzento a gostar tudo de ti e a sentir muito a tua falta. Espero que a avó nos empreste o carro em Outubro, para irmos dançar à noite ou para passearmos na Estrada da Marginal, apetece-me imenso passear na Marginal à noite, a ver as luzes e o mar até 5 chegar a Cascais, e depois voltar pela auto-estrada para casa contigo ao meu lado no banco, colada a mim ao meu lado no banco, a dar-me beijos e a tocar-me. Ando louco de amor por ti, e cada dia que passa, longe de ti, é uma verruma a doer-me. Que saudade eu tenho da tua pele macia, dos teus olhos, da tua testa alta! O nosso filho tem quase sete meses, faltam dois 10 para que nasça, e eu gostava de receber logo uma multidão de retratos para ver como ele é ou como ela é. O que é que fazemos a esse sujeitinho? Espero que não chore muito à noite e que não te mace, que se porte bem, que não apanhe logo todas as doenças possíveis. Desde 4.<sup>a</sup> feira passada (hoje é 3.<sup>a</sup>) que não recebo notícias tuas e que nada sei a teu respeito. Espero que os 15 exames te não preocupem muito, não merecem a pena que te preocupes muito com eles, e que te corram bem. E que não te canses. E que o assunto-casa esteja em vias de se resolver.

Faz hoje 3 meses que daí saí e que te vi pela última vez, e terei ainda de passar em Angola 8 vezes esse tempo. Raciocinando assim é horrível... Mas 20 é melhor pensar que no fim de Setembro aí estarei, e que passaremos juntos o dia dos teus anos, e aquecer-me a essa esperança. 5 meses e tal ainda sem te ver de novo meu amor. Que saudades tenho de ti!

Cá vou escrevendo como posso e sei. Vamos a ver.

As noites agora são mais longas, o tempo escuro, o sol menor. Sol 25 menor e como, de ordinário, só acendem a luz, só ligam o motor da luz às cinco e meia, dentro das casas, entre as 4 e meia e as 5 e meia mora uma penumbra de fantasmas, não se pode ler ou escrever, mas só esperar a luz, sentado numa cadeira nas trevas...

Meu amor querido eu gosto tudo tudo tudo de ti. Recebe milhões de 30 apaixonados beijos do teu marido

António

E lembra-te de mim

Após uma leitura cuidada e atenta da carta apresentada, responde às perguntas que se seguem:

1. Mesmo num texto de carácter íntimo, são respeitadas certas normas de elaboração de uma carta. Identifica a sua estrutura.
2. A carta que acabaste de ler revela algumas circunstâncias da vida do seu autor.
  - 1.2 Indica que dados contém: - sobre quem a escreve  
- sobre quem a vai receber.
3. “Aqui estou...”

A breve localização inicial permite-nos perceber que há um distanciamento no tempo e no espaço em relação ao destinatário da carta.

  - 3.1. O que se antecipa?
  - 3.2. O que motiva esta antecipação?
  - 3.3. No mesmo parágrafo, verificamos outro “salto ao futuro”. Mostra como a ironia se aqui se sobrepõe à comoção.
4. Ao longo da carta vamos contactando com emoções e sentimentos que dominam o emissor.
  - 3.1 Quais os sentimentos que o dominam?
  - 3.2 Como se encadeiam esses sentimentos e estados de espírito?
5. Explica a expressão:
  - 4.1 “ ... entre as 4 e meia e as 5 e meia mora uma penumbra de fantasmas...”(II 26-27)
  - 4.2 Identifica o recurso estilístico aí presente.
6. Esta carta revela uma especial preocupação com as palavras usadas por parte do seu autor.
  - 6.1. Escolhe algumas passagens do texto que te tenham chamado à atenção pela expressividade e pela originalidade. Justifica a tua escolha.

#### FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

1. Na carta, existem referências concretas ao remetente e ao destinatário.
  - 1.1 Regista marcas deícticas que comprovem a afirmação.
  - 1.2 Retira do texto dois deícticos com valor espacial e dois deícticos com valor temporal.
2. Indica a função sintáctica do segmento sublinhado na frase:
  - 2.1. “As noites agora são mais longas”.

Professora: Graça Conde



## Anexo 11:Carta formal

### CARTA FORMAL

Lê a carta que se segue:

José Silva Cardoso  
Rua Carvalho dos Santos, n.º 23, 2.º eq.  
1234-432 Oliveira de Cima  
E-mail: josilcar@happymail.pt

Oliveira de Cima, 10 de Abril de 2007

Ex.<sup>mo</sup> Senhor  
Presidente da Câmara de Castelo Branco

Excelência:

Venho, na qualidade de munícipe, e por este meio, dar uma vez mais conhecimento a V.Ex.<sup>a</sup> do deplorável estado em que se encontra a rua onde habito, desde as últimas cheias, que tiveram lugar há já oito meses. Intransitável a qualquer veículo e sem iluminação, oferece perigos vários aos utentes, nomeadamente a crianças e idosos.

Certo de que V.Ex.<sup>a</sup> está atento aos interesses e necessidades dos munícipes, apresento os meus melhores cumprimentos.

Subscreve-se respeitosamente  
José Silva Cardoso

A- Aplica os teus conhecimentos, respondendo às questões que se seguem:

1. Identifica o locutor e o interlocutor.
2. Identifica a saudação inicial e a despedida.
3. Refere o objectivo desta carta.
4. Transcreve expressões que permitam identificar a sua tipologia.

B- Imagina uma situação do teu quotidiano e redige uma carta adequada à situação e dirigida à respectiva entidade responsável. (Segue o modelo acima apresentado)

## Anexo 12: Cadeias de Referência

# CADEIAS DE REFERÊNCIA

Cadeias de referência  $\implies$  Conjunto de termos/expressões que remetem para a mesma entidade.

Podem integrar as **Cadeias de referência**:

- 1- Anáfora
- 2- Catáfora
- 3- Elipse
- 4- Co-referência não anafórica

**Anáfora** : Expressão cuja interpretação depende de uma outra expressão presente no contexto verbal anterior.

- É na sala de aula que os alunos aprendem os conteúdos gramaticais. É também **aí** que assimilam algumas regras de conduta.

**Catáfora**: Expressão cuja interpretação depende de outra presente no contexto verbal que vem imediatamente depois.

- A professora veio perguntar-**lhe** se o exercício estava feito. **Ele** respondeu que não conseguia. Então a professora explicou novamente o exercício ao **Aluno**.

**Elipse**: Omissão de uma expressão recuperável pelo contexto, evitando assim a repetição.

- Este teste correu-me bem, ao contrário do que aconteceu no anterior.

**Co-referência não anafórica**: Existe co-referência não anafórica quando duas ou mais expressões linguísticas remetem para o mesmo referente, não havendo dependência referencial de uma em relação a outra (s).

- A Marta é uma rapariga muito agradável. A tua amiga sempre me fascinou.



## Exercícios de aplicação:

### 1. Lê as linhas iniciais de um conto de Raul Brandão:

Esgalhada e seca, os seus frutos eram cadáveres ou corvos. Ninguém se lembrava que tivesse dado folhas nem flor, a árvore que havia séculos servia de força.

In Antologia do Conto Português, org. de João de Melo, Dom Quixote, 2002

- 1.1. Identifica o referente do determinante possessivo “seus”.

---

- 1.2. Diz qual a cadeia de referência presente no excerto.

---

### 2. Identifica as cadeias de referência presentes nas frases transcritas:

- 2.1. António era um jovem de vinte anos. Tinha feições grosseiras, um nariz largo, olhos escuros e faces rosadas. Ria-se muito alto e falava sem cessar.

---

- 2.2. A aranha não parava de fazer teias. Fazia-as de todos os tamanhos e formas. Havia, contudo, um senão: ela fazia-as, mas não lhes dava utilidade.

---

- 2.3. Todos pensaram sempre que ela tinha mentido e nunca lhe deram oportunidade de se justificar. Lúcia sentia-se muito magoada.

---

- 2.4. Já te pedi o livro várias vezes, Miguel.

---

- 2.5. A Maria foi arrogante para a professora. Atitude que ela não costuma ter.

---

- 2.6. Camões viveu no século XVI. O autor d’*Os Lusíadas* é um dos maiores poetas portugueses.

---

Professora: Graça Conde

## Anexo : 13



### AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA Português: Verbos

10.º Ano  
Turma: B

**1-Faz corresponder as duas colunas apresentadas, de acordo com as classes dos verbos, presentes nas frases.**

- |   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| 1. Amância atingira o apogeu.                   |                                       |
| 2. Amância procura quem lhe dê atenção.         | a- Verbo transitivo direto            |
| 3. Todos ficariam pasmados com a notícia.       | b- Verbo transitivo indireto          |
| 4. Diga-lhe que esperarei.                      | c- Verbo transitivo direto e indireto |
| 5. Nunca ninguém soube a verdade.               | d- Verbo transitivo- predicativo      |
| 6. Amância considerou a sua atitude um insulto. | e- Verbo intransitivo                 |
| 7. Toda a gente concordou.                      | f- Verbo impessoal                    |
| 8. Anoiteceu rapidamente.                       | g- copulativo                         |
| 9. A decisão do Abílio agradou-lhe imenso.      |                                       |
| 10. Ela permanecera incrédula.                  |                                       |

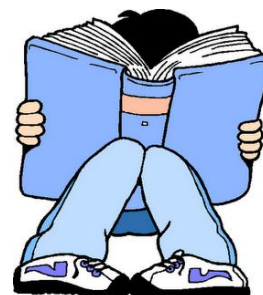
**1.1. Identifica o tempo e o modo das formas verbais presentes em cada frase.**

1. \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_

**2. Identifica o valor de cada complexo verbal presente nas frases que se seguem.**

**2.1.** O Abílio começou a cortejar a filha do novo juiz.

**2.2.** Os alunos acabaram de escrever o texto quando a campainha tocou.



2.3. Nós começámos logo a perceber qual era a intenção.

3. Reescreve as frases que se seguem, de acordo com o exemplo.

3.1. Hoje vou a tua casa. (valor de probabilidade)

Hoje devo ir a tua casa.

3.2. A Raquel estuda imenso para os exames. (valor de obrigatoriedade)

\_\_\_\_\_.

3.3. Todos conquistam facilmente o primeiro prémio. (valor de possibilidade)

\_\_\_\_\_.

“A dada altura Amância escapuliu-se para o interior da casa que lhe era familiar como a sua própria. Estava radiante. Queria retocar um pouco o rosto e reaparecer mais bela.”

4. Reescreve as frases acima transcritas, colocando os verbos no:

4.1. Pretérito mais que perfeito do indicativo

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

4.2. Condicional

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

4.3. Pretérito mais que perfeito composto do indicativo

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

5. “Ninguém soube que tremendo abalo sofreu o coraçãozinho de Amância.”

5.1. Reescreve a frase apresentada, começando-a pelos vocábulos sugeridos.

a) Talvez \_\_\_\_\_.

b) É importante que \_\_\_\_\_.

5.2. Identifica os tempos e modos verbais que utilizaste em cada frase.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

6. Completa as frases abaixo com o presente do conjuntivo dos verbos indicados entre parênteses:

6.1. Como os preços baixaram, é necessário que nós \_\_\_\_\_ o orçamentos (refaz).

6.2. É importante que a nossa tentativa \_\_\_\_\_ o esforço (valer).

6.3. Convém que ele \_\_\_\_\_ um novo acordo (propor).

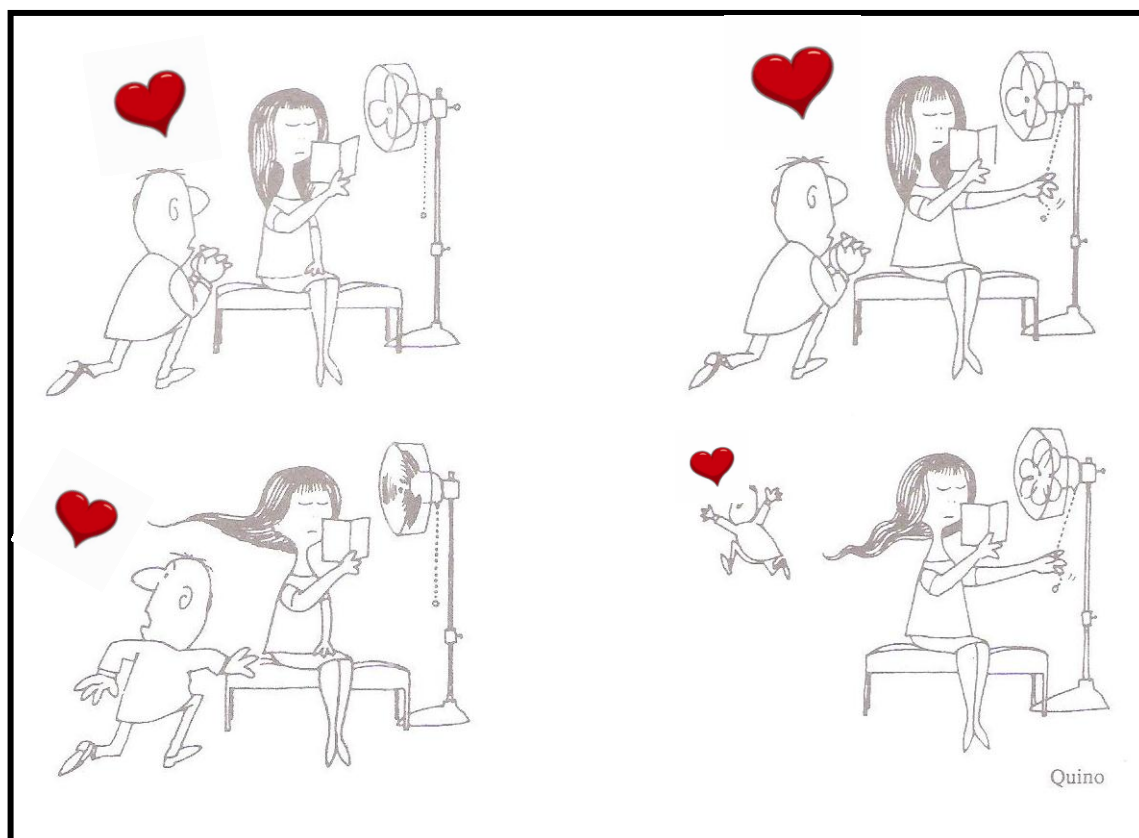
6.4. Para não sermos injustos, é necessário que nós \_\_\_\_\_ o que elas pensam (saber).

6.5. Espero que todos os responsáveis \_\_\_\_\_ a culpa (assumir).



## Anexo 14 : Produção escrita

Imagina e escreve uma breve narrativa que recontе o episódio sugerido por este desenho humorístico.



## Anexo 15

### Desgosto de Verão.

Numa noite de Verão, pouco depois da hora de jantar, estava o <sup>Abílio</sup> ~~seu~~ ~~santo~~ ~~marido~~ numa esplanada, sozinho. Estava a pensar na sua amada, a Maria, e como ela ~~se~~ ~~preenchia~~ o seu coração. Mas eles ainda ~~so~~ <sup>eram</sup> amigos. Ele tinha de declarar o seu amor por ela. Por isso estava na esplanada. Estava a escrever um poema que tinha acabado. Se ~~ele~~ ~~corresse~~ tudo bem, talvez ela aceitasse a sua proposta.

Dirigiu-se à ~~varanda~~ <sup>da sua amada</sup> e começou a ~~recitar~~ <sup>cantar</sup> o poema. Era uma ode aos seus cabelos de ouro, aos seus olhos da cor do mar e à sua pele de seda. Quando acabou, perguntou:

- Maria, queres ~~ser~~ ~~minha~~ ~~namorada~~?

Os olhos da rapariga encheram-se de ~~lágrimas~~ <sup>lágrimas</sup>.

- Abílio, eu gosto de ti, mas duvido que o nosso namoro funcione. ~~Eu~~ <sup>com</sup> ~~o~~ ~~teu~~ Leopoldo e acho que temos uma coisa...

- Já parábi. - disse o Abílio. - Tenho de procurar o meu novo lugar.

E com isto, partiu para casa a pensar no que ia fazer à sua vida amorosa.


Tinha Chegado a primavera, o amor florescia, as brisas apaixonadas corriam pelos cabelos de Amância.

Já toda da vida que levava, recontava as palavras do seu fiel Domingos. A sua desilusão era terrível, quando pensava ~~em~~ <sup>em</sup> fazer paivar a bela borboleta, Domingos revelava-se ~~comprometido~~ <sup>comprometido</sup> e com um rebeito.

Pendida por entre amores, só ~~queria~~ <sup>desejava</sup> ~~casar~~ <sup>casar</sup> e encontrar o seu amor, que nunca ~~lhe~~ <sup>lhe</sup> deixasse mal.

Por incrível que pareça, um jovem alto de 26 anos, e moreno, havia chegado à região, vindo de famílias modestas e trabalhadoras. A sua simpatia era tal, que fez com que Amância ~~se~~ <sup>se</sup> ~~perdesse~~ <sup>perdesse</sup> no seu encanto.

~~Amância conseguiu encontrar a sua alma gêmea.~~ Amância conseguiu encontrar a ~~seu~~ <sup>sua</sup> alma gêmea. Casou e viveu feliz.

 <p>Agrupamento de Escolas IBN MUCANA</p>	<p align="center"><b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA</b></p> <p align="center">Français</p> <p align="center">Fiche de travail: Les articles partitifs et les aliments</p>	<p>8<sup>ème</sup> année</p> <p>Classe: B</p>
--	--	---

### Le déjeuner à la cantine

C'est l'heure du repas. Paul et Marie vont à la cantine...



**Paul :** J'ai une faim de loup! <sup>1</sup> Dépêche-toi, pour être les premiers !

**Lucie :** Attends, regarde le menu ! Ouais, poulet frites !<sup>2</sup> Mon plat préféré !

**Paul :** Moi, je vais prendre des lasagnes, j'adore les pâtes ! Qu'est-ce que tu prends comme entrée, Lucie?

**Lucie :** Des carottes râpées. Et toi ?

**Paul :** Moi, une salade de tomates.

**Lucie :** Tiens, aujourd'hui tu ne prends pas de pâté !

**Paul :** Et bien non, tu sais, je ne suis pas comme toi, j'aime varier, moi !

**Lucie :** Oh, le toupet !<sup>3</sup> Moi non plus, je n'aime pas prendre toujours le même dessert. Devine ce que je vais prendre, hein ?

**Paul :** Ce n'est pas difficile, de la mousse au chocolat !

**Lucie :** Et toi ? Je parie<sup>4</sup> que tu vas prendre une pomme !

**Paul :** Oui, c'est vrai... C'est très bon pour la santé !

**Lucie :** Chez moi, on mange beaucoup de légumes. Ma mère est végétarienne, alors ça équilibre...

**Paul :** J'adore tes excuses... Va, prends le plateau et de l'eau...

<sup>1</sup> Estar esfomeado, ter uma fome de lobo...

<sup>2</sup> Frango com batatas fritas

<sup>3</sup> descaramento

<sup>4</sup> apostar

Compréhension écrite :

1. **Choisis la bonne phrase :**
- 1.1 Paul et Lucie sont en train de manger. ☐
- Paul et Lucie vont à la cantine. ☐
- 1.2 Ils prennent immédiatement un plateau. ☐
- Ils regardent le menu du jour. ☐
- 1.3 Ils vont prendre la même entrée. ☐
- Ils vont prendre des entrées différentes. ☐

**2. Réponds aux questions par des phrases complètes.**

2.1 Où sont Lucie et Paul ?

---

2.2 Pourquoi est-ce que Paul demande à Lucie de se dépêcher ?

---

2.3 Est-ce que Lucie apprécie le menu du jour ? Pourquoi ?

---

2.4 Pourquoi est-ce que Paul ne prends pas de pâté?

---

2.5 Est-ce que Lucie aime varier son dessert ?

---

2.6 Que dit Paul pour justifier ce qu'il prend ?

---

2.7 Est-ce que Lucie le prend au sérieux ?

---

**3. Production écrite : Écris quelques phrases sur toi-même...**

Où manges-tu d'habitude à midi ? À la cantine, à la maison....

Où préfères-tu manger ? Quel est ton plat préféré ? Quel est ton dessert préféré ?

---

---

---

---



## Anexo 17

### AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA



#### DISCIPLINE: FRANÇAIS

8<sup>ème</sup> année Classe: B

Professeur stagiaire: Graça Conde

#### Plan de cours


29 novembre 2011

Durée: 45 minutes

CONTENUS		
Les Articles Partitifs et l'Alimentation		
COMPÉTENCES		
<b>Compréhension écrite</b> Identifier les articles partitifs Comprendre le sens global du texte présenté sur l'alimentation <b>Production Orale</b> Produire des phrases sur leurs habitudes alimentaires <b>Production écrite</b> Produire un texte sur leurs plats préférés <b>Compréhension orale</b> Comprendre les questions posées par le professeur		
SOMMAIRE		
Lecture et compréhension du texte « Le déjeuner à la cantine » Exercices de compréhension écrite. Réalisation d'une fiche de travail sur les articles partitifs.		
DÉROULEMENT DU COURS		Tempo
1 <sup>er</sup> moment	Écrire le sommaire. Distribuer les textes à lire	5 min
2 <sup>ème</sup> moment	Lecture du texte par le professeur. Lecture du texte par les élèves Compréhension orale sur le texte Résolution de la fiche de compréhension écrite du texte Correction des réponses au tableau (professeur)	25 min
3 <sup>ème</sup> moment	Expliquer les articles partitifs (Fiche donnée) Repérer les articles partitifs présents dans le texte	5 min
4 <sup>ème</sup> moment	Réalisation d'une fiche d'application des articles partitifs	5 min
5 <sup>ème</sup> moment	Correction de la fiche au tableau	5 min.
ÉVALUATION		
Observation directe: Participation des élèves		




## Anexo 18

	<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA</b>	8 <sup>ème</sup> année
	Français	Classe: B
	Fiche de travail: Les articles Partitifs	



Aujourd'hui je vais vous  
présenter :

### Les Articles Partitifs

Articles Partitifs		
	Masculin	Pluriel
Masculin	Du chocolat De l'ail	Des épinards
Féminin	De la salade De l'eau	Des pâtes
	<p>⇒ On utilise le partitif <b>de l'</b> devant un nom commençant par une voyelle ou un <b>h</b> muet.</p> <p>⇒ <b>Attention</b> : À la forme négative et avec les adverbes de quantité, <b>du, de la, de l', des</b> prennent la forme <b>de, d'</b>. Exemple : Je <u>ne</u> mange <u>pas</u> <b>de</b> soupe. Je n'ai plus <b>d'</b>huile On mange <b>beaucoup de</b> légumes.</p>	

#### 1. Complète avec les articles partitifs :

Marie prépare une quiche pour sa famille. Elle met \_\_\_\_\_ farine, \_\_\_\_\_ beurre, \_\_\_\_\_ eau, \_\_\_\_\_ sel, \_\_\_\_\_ poivre, \_\_\_\_\_ champignons, \_\_\_\_\_ jambon, \_\_\_\_\_ fromage et \_\_\_\_\_ crème fraîche.

#### 2. Complète le texte avec les partitifs et les ingrédients indiqués :

Pour faire un gâteau au chocolat, il me faut beaucoup d'ingrédients:  \_\_\_\_\_

 \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, et  \_\_\_\_\_

Je n'ai pas besoin  \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_

## Anexo 19

### LES ALIMENTS ET LA POÉSIE...



Le matin



Du pain



Des raisins



Avoir du chagrin



Avoir faim



Du vin

► Marie est une jolie fille...



Du riz



Des fruits



Des sucreries



Des kiwis

Manger préparer déjeuner

aimer

détester



Du poulet



Être en bonne santé



Du thé



Du café

Boire croire savoir



De l'eau



Une poire



Du poireau

Un couteau



Du gâteau

Une baguette

des fourchettes



Marie Antoinette



Des allumettes



une assiette

Saucisson

alimentation



Des boissons



Du poisson



Des oignons



Du jambon

Anexo 20: Poemas dos alunos

Je je vois d.  
~~s'ai vu~~ Marie Antoniette  
qui mange <sup>un</sup> ~~a~~ steak dans une  
baguette... ~~sans une~~ assiette ~~et~~  
(pouchettes) et allumettes.  
Sans fourchettes ...

---

Je mange beaucoup de pain  
le matin  
J'ai du chagrin  
Quand j'ai faim  
Je bois <sup>du</sup> vin ...  
je mange des raisins

---

le matin, je mange du pain.  
J'adore du pain avec des raisins.  
Je déteste ~~le~~ vin.  
le matin, je n'ai jamais de chagrin ✓

---

## Anexo 21



### AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA

#### DISCIPLINE: FRANÇAIS

8<sup>ème</sup> année Classe: B

Professeur stagiaire: Graça Conde

#### Plan de cours

14 février 2012

Durée: 45 minutes

CONTENUS		
La fête de la Saint Valentin		
COMPÉTENCES		
<b>Compréhension écrite</b> Identifier le vocabulaire en rapport avec la Saint Valentin <b>Compréhension Orale</b> Comprendre les explications du professeur <b>Production Orale</b> Exprimer des sentiments par rapport à l'amour. <b>Production écrite</b> Produire des phrases sur le thème de la Saint Valentin		
SOMMAIRE		
La Saint Valentin Visualisation d'images sur le thème abordé Fiche de travail sur la Saint Valentin. Production d'une carte postale sur la Saint Valentin.		
DÉROULEMENT DU COURS		Tempo
1 <sup>er</sup> moment	Écrire le sommaire. Faire l'appel	5 min
2 <sup>ème</sup> moment	Visualisation d'un power point sur la Saint Valentin en interaction avec les élèves qui expriment leurs sentiments.	10 min
3 <sup>ème</sup> moment	Réalisation d'une fiche de travail sur le thème de la Saint Valentin : Recherche de vocabulaire.	10 min
4 <sup>ème</sup> moment	Correction de la fiche de travail.	5 min
5 <sup>ème</sup> moment	Production d'une carte postale pour la Saint Valentin	15 min.
ÉVALUATION		
Observation directe: Participation des élèves Évaluation des cartes postales		



## ORIGINE DE LA SAINT VALENTIN

### Qui est Saint-Valentin ?

Le 14 février c'est la Saint Valentin.  
Valentin est le patron des amoureux.



### Le cupidon...



➤ Chez les Romains, le nom du dieu de l'amour est Cupidon.

➤ On le représente souvent en ange armé d'un arc et d'une flèche.



### Saint-Valentin



➤ Autrefois, on pensait que les sentiments étaient dans le cœur...

➤ C'est pourquoi aujourd'hui, il y a beaucoup d'expressions avec le mot cœur pour parler d'amour...



### Saint-Valentin

➤ Si on a un chagrin d'amour on dit qu'on a le cœur brisé.



### Saint-Valentin




➤ Si on n'a pas d'amoureux ou d'amoureuse, on dit qu'on est un cœur à prendre.



### Saint-Valentin

➤ Si on en a beaucoup d'amoureux, on dit qu'on a un cœur d'artichaut, une feuille pour chacun !



 <p>Agrupamento de Escolas IBN MUCANA</p>	<p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA Français</p>	<p>8<sup>ème</sup> année</p>
<p>Fiche de travail: La Saint Valentin</p>	<p>Classe: B</p>	



### Le 14 février, c'est la Saint Valentin

Et la Saint Valentin c'est la fête de tous les amoureux ! Ce jour là on offre à son amoureux(se) des fleurs ou des chocolats, on envoie de belles cartes postales ou encore un poème...

#### Mots croisés de la Saint-Valentin

I	T	O	M	B	G	E	N	E	R	E	U	X	C
N	R	E	R	A	C	H	A	G	R	I	N	F	O
T	O	F	P	A	S	S	I	O	N	A	M	A	U
E	M	E	R	E	C	N	I	S	T	M	E	I	P
L	A	M	A	R	I	A	G	E	E	O	M	R	D
L	N	M	E	E	I	R	A	M	N	U	B	E	E
I	T	E	E	P	O	U	X	A	D	R	R	L	F
G	I	E	P	O	U	S	E	R	R	E	A	A	O
E	Q	O	U	R	E	U	X	I	E	U	S	C	U
N	U	F	I	A	N	C	E	E	S	S	S	O	D
T	E	E	C	N	A	M	O	R	S	E	E	U	R
F	I	A	N	C	A	I	L	L	E	S	R	R	E

mots :

amoureuse  
femme  
passion  
chagrin  
fiançailles  
romance  
coup de foudre  
fiancée  
romantique  
embrasser  
généreux  
se marier  
épouser  
intelligent  
sincère  
époux  
mariage  
tendresse  
faire la cour  
mariée

Si je ne te connaissais pas...  
Il faudrait que je t'invente.  
Je pense à toi tous les jours.  
Tu es vraiment spécial(e).

Joyeuse St-Valentin



Indices du mot caché : attention, ça peut faire mal !

-----



Bonne Saint-Valentin  
mon amour...

http://www.lescartes.com

Joyeuse Saint Valentin



**CITATIONS CÉLÈBRES :** Aimer, c'est perdre le contrôle. (Paulo Coelho)

L'amour ne se voit pas avec les yeux, mais avec l'âme. (Shakespeare)

La mesure de l'amour, c'est d'aimer sans mesure. (Saint Augustin)

Lorsque vos yeux me parlent, c'est mon cœur qui vous écoute. ( Michel Vaner)

## Anexo 24

# CARNET

# DE

# FRANÇAIS

8<sup>ème</sup> Année

Nom : \_\_\_\_\_
Prénom : \_\_\_\_\_

### SE PRÉSENTER

Nom

Prénom

Âge

Nationalité

Date et lieu de Naissance

Adresse

Téléphone

Courriel

Foto

### DÉCRIRE UN PERSONNAGE

Marie

### LES LOISIRS

ACTIVITÉS :

Natation	jouer aux cartes	Peindre	Faire du jogging	danse
Faire des promenades	écouter de la musique	écrire	prendre des photos	
sortir avec mes copains	regarder la télé	Jouer sur l'ordinateur	Lecture	

Mes loisirs préférés sont \_\_\_\_\_

J'aime beaucoup \_\_\_\_\_

J'adore vraiment \_\_\_\_\_

mais je déteste \_\_\_\_\_

### LES ALIMENTS

ALIMENTS :

Légumes : Haricots verts - choux - carottes - navets - oignons - tomates - poivrons ...

Fruits : Pommes - oranges - pêches - cerises - poires - melon - abricots - raisins...

Autres : Viande / poisson / ita / Pâtes/ pommes de terre / frites / pain / fromage/ beurre /

Boissons : Jus de fruit / eau / coca / sodas, café, thé, limonade...

Écris quelques phrases sur tes aliments préférés...

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### LES ALIMENTS

➤ Écris six phrases avec les aliments et utilise les expressions : toujours - souvent - parfois - déjà.

Ex : Je mange souvent des légumes.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

➤ Écris six phrases avec les aliments, à la forme négative.

Ex : Je ne mange jamais de légumes.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## LE LOGEMENT



Décris ta chambre :

- Utilise les prépositions de lieu.
- Utilise les adjectifs possessifs.
- Utilise plusieurs adjectifs : couleurs ; confortable ; agréable ; clair ; accueillante...

J'adore ma chambre. Elle est \_\_\_\_\_

Dans ma chambre il y a \_\_\_\_\_

---

---

---

## LA MODE



Décris ce que porte chaque personnage :

Charles porte \_\_\_\_\_

---

---

---

## LA PUBLICITÉ

Écris une pub pour cette image : imagine un produit ; un slogan ; un texte...



---

---

---

---

## RÉFLEXIONS FINALES...

Écris quelques phrases sur ce que tu as fait pendant ces dernières semaines de cours de français... ce que tu as appris... ce que tu as aimé...



---

---

---

---

---



# La mode...

1. Écris :

1.1. cinq mots en rapport avec la mode : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

1.2. le nom de trois stylistes français :

\_\_\_\_\_

1.3. le nom de trois styles de mode que tu connais :

\_\_\_\_\_.

2. Fais la légende des images présentées :



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



3. Décris ce que chaque personnage porte.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

La mode et moi.....

4. Écris un texte sur ton style préféré et les vêtements que tu aimes porter.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# MON CATALOGUE DE MODE



**Anexo 27**

Type de texte: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

**ESCOLA SECUNDARIA IBN MUCANA**

Français

Grille d'évaluation de Production écrite

**GRILLE D'ÉVALUATION POUR LA PRODUCTION ÉCRITE**

Élèves	Orthographe	Conjugaison	Remploi du vocabulaire étudié	Remploi de la grammaire étudiée	Respect de la consigne du texte
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					

F-Faible

INS- insuffisant

Suf- Suffisant

B-Bien

TB- Très Bien

## Anexo 28: Produções escritas dos alunos

le MAISON de )

6. Paul est parti en vacances avec ses parents, à Londres. Aide-le à écrire un mail à son ami, à raconter son séjour. **N'oublies pas d'utiliser le passé composé...**

Voici quelques verbes  
que tu peux utiliser...

Dormir à l'hôtel

Visiter des monuments

Prendre des photos

Manger au restaurant

Parler anglais

Se promener

S'amuser



Salut Amélie,

Je suis avec mes parents, à Londres. Nous sommes bien arrivés à Londres.

Nous avons dormi dans un hôtel et j'ai visité  
des monuments. Je ne parle pas anglais (je ne  
parle pas anglais) mais j'ai mangé dans  
des restaurants. Je me suis promené.

Ton copain,

Paul

6. Paul est parti en vacances avec ses parents, à Londres. Aide-le à écrire un mail à son ami, à raconter son séjour. **N'oublies pas d'utiliser le passé composé...**

Voici quelques verbes  
que tu peux utiliser...

Dormir à l'hôtel

Visiter des monuments

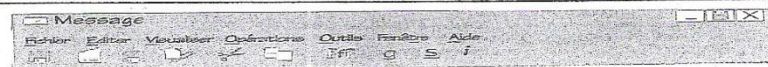
Prendre des photos

Manger au restaurant

Parler anglais

Se promener

S'amuser



Salut Amélie,

Je suis avec mes parents, à Londres. Nous sommes bien arrivés à Londres.

J'ai dormi à l'hôtel. Nous avons visité des  
monuments. J'ai pris des photos. Nous avons  
mangé au restaurant. J'ai parlé anglais.  
Nous nous sommes promené. Je me suis amusé.

Ton copain,

Paul

**Anexo: 29**

**Agrupamento Escola Secundária Ibn Mucana**

**FICHE D'ÉVALUATION DE L'ÉLÈVE EN SALLE DE COURS**

**Français**

**Professeur : Graça Conde**

**Classe : 8º B**

Nº	Date:	Devoirs				Respect des règles				Lecture				Participation			
1	Ana Martins																
2	Ana Santos																
3	Barbara																
4	Beatriz																
5	Belmira																
6	Bruno Silva																
7	Caio Castro																
8	Daniel																
9	Diogo																
10	Erica																
11	Hugo																
12	Izabella																
13	Joana																
14	Joana Costa																
	-----																
16	Kristina																
17	Miguel																
18	Nelson																
19	Paulo Jin																
20	Pedro Pinh.																
21	Pedro																
22	Rodrigo																
	-----																
23	Thayna																
24	Tiago																
25	Vanessa																
26	Viktoriya																
27	William																

F- Faible  
S- Suffisant  
B- Bien  
TB-Très bien



## Anexo 30 : Exposition de travaux des alunos

